I. Escalera

Las Instituciones Educativas y su Cultura

PRÁCTICAS Y CREENCIAS CONSTRUIDAS A TRAVÉS DEL TIEMPO

narcea

Las instituciones educativas y su cultura

Las instituciones educativas y su cultura

PRACTICAS Y CREENCIAS CONSTRUIDAS A TRAVES DEL TIEMPO

Ignacio Escalera Castillo

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

INTRODUCCIÓN

1. **ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

   Algunas consideraciones sobre la noción de institución escolar. Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas. La complejidad propia de las instituciones educativas.

2. **CULTURA ESCOLAR Y FACTOR HUMANO**

   Concepciones sobre el trabajo en las instituciones educativas. La desvirtuada división entre personal docente y administrativo. La naturaleza del trabajo académico. La función docente. El mundo de los directivos. Las subculturas: expectativas diferentes y conflictos de intereses. La pérdida del sentido educativo y de la razón de ser de la escuela.

3. **LA COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO DEL TRABAJO ESCOLAR**

   La comunicación formal y no formal. Las prácticas burocráticas en la comunicación escolar. El rumor como compensación ante una débil comunicación organizacional. La comunicación comprometida: columna vertebral de la dinámica institucional.

4. **EL LIDERAZGO EDUCATIVO**

   El liderazgo en la escuela. Rasgos fundamentales de los líderes educativos. Mitos sobre los directivos escolares y sus prácticas de liderazgo. Hacia una nueva forma de ejercer el liderazgo. Análisis de problemas, negociación y toma de decisiones. La formación de líderes educativos. El espacio personal de los líderes.

5. **CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO ESCOLAR**

   Calidad de vida y ambiente escolar. El sentido de pertenencia. La calidad de los procesos. Calidad y valor social del conocimiento. La calidad del servicio escolar.

6. **LA EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

   El sentido de la evaluación institucional y su vínculo con el proceso de planificación. Fuentes y modalidades de la evaluación institucional. Hacia una evaluación que contribuya a la mejora institucional.

7. EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

El cambio y la innovación en las instituciones educativas. Hacia el desarrollo de instituciones inteligentes.

8. RETOS Y PERSPECTIVAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El replanteamiento del papel de la escuela ante los nuevos problemas y necesidades. La formación ciudadana como prioridad. Las instituciones educativas y su vinculación con el entorno. La credibilidad y confianza depositada en la escuela.

EPÍLOGO

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

La concepción común acerca de la escuela la identifica como una institución social cuya importancia y razón de ser resultan incuestionables: por un lado, se ha atribuido a la escuela la tarea de lograr que las nuevas generaciones se apropien de la herencia cultural universal y, por otra parte, se le asigna la responsabilidad de desarrollar las competencias que demanda el mundo actual y futuro.

Sin embargo, la referencia al trabajo educativo que se realiza en el contexto de las instituciones escolares requiere ir más allá de un abordaje e interpretación convencional. Si se desea transformar las prácticas educativas que se realizan en el espacio escolar y reivindicar el sentido y misión de estas instituciones, será necesario analizarlas desde una perspectiva crítica para reconocer las manifestaciones más profundas de dichas prácticas cotidianas en la escuela, sin perder de vista que los centros escolares son entidades complejas y con múltiples implicaciones.

La escuela tiene peculiaridades que la hacen distinta de otras organizaciones sociales o centros de trabajo. En ese sentido, se pueden distinguir dos tendencias fundamentales al referirse a los centros educativos: por un lado está la consideración implícita de la escuela como cualquier otra organización o empresa; en oposición a esta perspectiva, está el enfoque que destaca la misión eminentemente humana y social de la escuela, considerándola como una instancia formativa que contribuye al desarrollo integral de la persona y, por tanto, con fines muy distintos a los de otras organizaciones o empresas.

Lo trascendente del asunto es que esta diversidad de significados con respecto a la escuela no se reduce solamente a un debate teórico y conceptual, sino que en la vida cotidiana de las instituciones educativas se refleja, por parte de los diferentes actores y grupos que intervienen en éstas, la multiplicidad de formas de entender la escuela y, en ocasiones, una oposición con respecto al sentido y razón de ser de las mismas.

En ese contexto, los centros escolares y la educación que en ellos se imparte, se ha convertido en uno de los temas de opinión que frecuentemente son abordados por parte del ciudadano común, así como por distintos profesionales quienes, sin conocer a fondo la dinámica particular de los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, establecen juicios e incluso toman decisiones, a veces con "buena intención", pero que carecen del soporte de conocimiento necesario para ser las más efectivas y convenientes.

Al ser la escuela una institución muy cercana a la mayoría de la gente, ya que por ella se ha transitado durante una buena cantidad de ciclos escolares, se llega a pensar que se

conoce suficientemente y que, por lo tanto, no será complicado opinar o intervenir en ella.

Ante esta realidad, conviene preguntarse cuál es la razón de las falacias que la gente asume como verdades con respecto a la escuela. Una primera aproximación al respecto nos permite afirmar que muchas veces las cosas más cercanas a nosotros, las más cotidianas, son las que menos analizamos y cuestionamos y, por ende, las que menos conocemos. Estamos más acostumbrados a actuar como seres prácticos que como sujetos reflexivos y analíticos.

Por todo lo anterior, la presente obra no tiene el propósito de convertirse en un manual de corte prescriptivo sobre el adecuado funcionamiento de las instituciones educativas. Una realidad compleja como es el caso de los centros escolares no puede reducirse a ello. Lo que realmente se pretende con este libro es abrir la reflexión y el análisis sobre lo que implica participar en una institución educativa, reconociendo el enorme reto y compromiso que esto conlleva.

A fin de cumplir con este propósito, el texto se ha estructurado en ocho capítulos que abordan aspectos medulares para el análisis de la práctica escolar institucionalizada. En primer lugar, se analizan los elementos fundamentales que integran y hacen comprensible la institución escolar, para seguir con otros temas medulares: la cultura escolar y el factor humano, la comunicación, el papel de los líderes o directivos, la calidad educativa, las prácticas de evaluación institucional, la reflexión sobre el cambio y la innovación educativa, así como los retos y perspectivas que tienen ante sí las instituciones escolares, todo ello partiendo del reconocimiento de las diferentes dimensiones que se presentan en la dinámica cotidiana de los centros educativos.

Cada capítulo comienza con una breve síntesis de las *Ideas clave* que se desarrollarán en el mismo. Además, todos ellos terminan con una sección titulada *Preguntas para reflexionar*, compuesta de una serie de cuestiones que pueden motivar la reflexión sobre los contenidos que se presentan en el capítulo y cómo éstos influyen en nuestra propia práctica. Esta reflexión será enriquecedora para el docente si éste la aborda de manera individual, pero será aun más rica si se realiza de manera conjunta con otros docentes.

La obra concluye con un Epílogo en el que se han incluido varios testimonios, recogidos entre el personal de diversas instituciones educativas, en los que se constata su propia percepción acerca de muchas de las cuestiones planteadas a lo largo de las páginas de este libro.

Esperamos que su lectura aporte algunas ideas y reflexiones que contribuyan a clarificar nuestro papel como educadores en las instituciones escolares, ya que en ellas se atiende lo más preciado que puede tener cualquier sociedad, esto es, las nuevas generaciones de niños y jóvenes, en quienes está depositada la esperanza de trabajar por la construcción de un mundo mejor.

1. Elementos fundamentales para la comprensión de las instituciones educativas

"La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo"

MAURICE DEBESSE

IDEAS CLAVE

- Análisis del concepto de institución educativa.
- La complejidad de la escuela como espacio donde se concreta la práctica educativa.
- La trascendente función socializadora de la escuela.
- Las instituciones educativas como contextos en los cuales convergen diferentes dimensiones.
- Cinco dimensiones fundamentales para el análisis de los centros escolares.

Algunas consideraciones sobre la noción de institución escolar

Es importante reconocer de inicio que la escuela –como toda institución socialmente constituida– representa una realidad compleja, pues en ella se concentran múltiples expectativas e intencionalidades.

Según lo refiere Ponce (1990), históricamente la escuela surge cuando la misma evolución de las sociedades hizo notar que ya no era suficiente la trasmisión oral de las tradiciones, ni la simple imitación de los adultos para completar la educación de la infancia. Sin embargo, un hecho fundamental en el proceso de conformación de la escuela, nacida en el seno de la cultura romana, es el momento en que el Estado asume formalmente la dirección y el control de la educación, pues con ello se estaba

reconociendo la enorme trascendencia, en todos los órdenes, de la función educativa.

Podemos considerar la institución escolar como el espacio donde se concreta la práctica educativa, sin embargo, el término *espacio* no sólo hace referencia al aspecto físico de la escuela, sino al conjunto de elementos, objetivos y subjetivos, que determinan el acontecer de la función educativa escolarizada.

Al interior de los centros escolares se desarrolla una práctica educativa sistematizada en la cual intervienen tres actores principales: el docente, el alumno y la dirección-administración, quienes, a su vez, desarrollan, cada uno de ellos, su propia práctica. La dinámica escolar refleja la articulación de estas tres prácticas que se dan dentro de un contexto compartido.

Mucho se ha destacado la función socializadora de la escuela y en ese sentido Moncayo (1994) señala que la escuela es una institución orientada hacia la socialización y desarrollo de sus miembros, con el fin de difundir la cultura y estilo de vida que es propio de dicha sociedad, para formar individuos, en beneficio de ellos mismos, así como de su comunidad.

En base a tal virtud, se ha reconocido tradicionalmente a la escuela como una institución muy poderosa, ya que socializa al individuo, reproduce relaciones sociales y de alguna manera legitima los órdenes políticos y culturales vigentes. Las instituciones educativas son el instrumento por el cual, generalmente, se reproduce el modelo económico que regula las relaciones de producción de una sociedad y a la vez preparan a los estudiantes para adaptarse y funcionar de manera acorde a las necesidades de los nuevos tiempos.

En este mismo orden de ideas, Rockwell y Mercado (1987) consideran la escuela como una institución social en sentido amplio, que responde a las características de la sociedad en la que se desarrolla. La estructura administrativa y las formas de relación al interior del aparato escolar, tienen su historia particular que ha quedado plasmada en muchos de sus modos de organización y de sus prácticas.

Por todo lo anterior, si nos preguntamos cuál es el propósito fundamental que deben tener los centros escolares, seguramente pensaríamos que ésta es una pregunta demasiado obvia ya que, como hemos descrito en líneas anteriores, se ha considerado que las escuelas tienen como fin la educación de las nuevas generaciones; sin embargo, ¿qué hay más allá de esta aparente finalidad?, es decir, ¿qué connotaciones puede tener el término *educar*?, ¿la escuela verdaderamente educa?, ¿cómo educa?, ¿sólo a los profesores les compete la responsabilidad de educar?...

En general, reflexionar sobre estas cuestiones no ha sido una práctica común, pues acudir a los centros escolares se ha convertido en algo "normal" y preestablecido. Se da por hecho que los niños al llegar aproximadamente a los cuatro años deben inscribirse al nivel preescolar, a los seis años a la primaria, a los doce a la secundaria y así sucesivamente hasta donde sea posible continuar con los estudios que un determinado sistema educativo tiene considerados. Estos esquemas de pensamiento y prácticas

cotidianas con respecto a la escuela se asumen como algo natural y por ello se adoptan y se ejecutan sin mayor cuestionamiento.

Los niños, conforme van pasando su tiempo en la escuela, van asimilando patrones de pensamiento y de conducta determinados; saben que habrá un horario de entrada y uno de salida, un horario para el estudio de las diferentes materias y otro para el recreo, asimilan y reproducen rutinas para saludar al profesor y a los compañeros, etc. En realidad los niños van aprendiendo que estos esquemas ya están dados y los asumen generalmente sin mayor reflexión o cuestionamiento al respecto.

A partir de su incorporación a la escuela, los niños entran en contacto con este sistema de rutinas o prácticas preestablecidas que se van convirtiendo en la iniciación a este mundo de rituales escolares. Sin embargo, la escuela no es una realidad totalmente homogénea y articulada, más bien está constituida a partir de diversas determinaciones y puede ser explicada a través del análisis de sus distintas dimensiones, las cuales presentamos de manera sucinta a continuación.

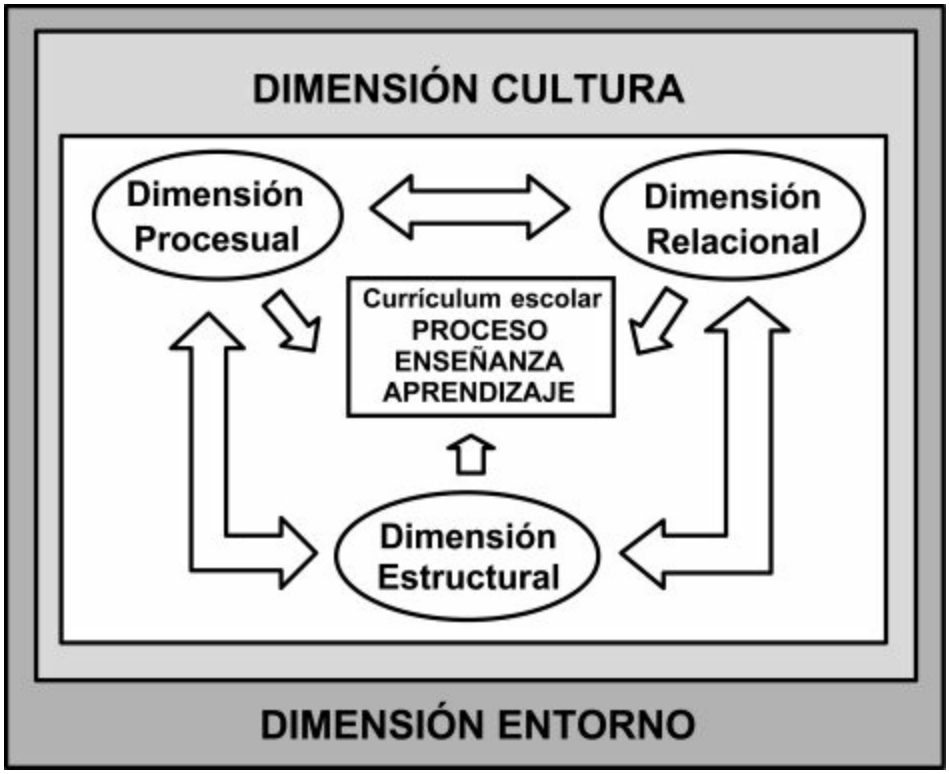
Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas

El núcleo del trabajo de los centros educativos es, sin duda alguna, el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se sustenta en la definición y establecimiento de un currículum escolar enfocado a la formación de los estudiantes. Sin embargo, este trabajo educativo no se desarrolla de manera aislada e independiente de otros aspectos, los cuales tienen un peso notable en la dinámica institucional.

En ese sentido, la escuela desde el enfoque organizacional puede ser considerada como un contexto en el cual convergen diferentes dimensiones que en su interacción van conformando la realidad institucional y proyectan una imagen determinada de cada centro escolar.

A continuación, retomando el planteamiento de González (2007) se explican brevemente las cinco principales dimensiones que están presentes en las organizaciones escolares: Dimensión *Estructural*, Dimensión *Relacional*, Dimensión *Procesos*, Dimensión *Cultura* y Dimensión *Entorno*. Cabe señalar que el hecho de explicar puntualmente cada una de estas dimensiones tiene que ver con el propósito de lograr una mayor comprensión de las mismas, al analizar cada componente por separado; sin embargo, ello no significa que en la realidad escolar estas dimensiones se manifiesten de manera disociada unas de otras, pues de hecho se hacen presentes como una totalidad integral u holística.

Una aproximación esquemática que nos permita visualizar la interdependencia que existe entre estas cinco dimensiones para el análisis y comprensión de las instituciones educativas sería la siguiente:



Dimensión Estructural

Esta dimensión se refiere a cómo está organizada la institución educativa, es decir, la disposición de sus diferentes aspectos formales, considerando fundamentalmente los siguientes apartados: estructura física o infraestructura, puestos de trabajo, funciones de sus distintos elementos, horarios de trabajo, esquemas de agrupamiento de los alumnos, mecanismos para la comunicación e información, así como para la coordinación y control de las actividades. Por todo ello, esta dimensión implica esencialmente cómo está organizado y distribuido el trabajo en la escuela y los dispositivos establecidos formalmente para operar y tomar decisiones.

De esta manera se puede observar cómo, de una institución a otra, es posible encontrar algunos elementos estructurales en común, pero también cada centro escolar adopta características particulares que los hacen diferentes entre sí. Por ejemplo, existen instituciones con una estructura vertical, en las que se denota una separación importante entre el puesto de mayor jerarquía con respecto al de menor nivel. Contrario a esto existen centros escolares con una estructura más plana u horizontal donde no hay gran separación jerárquica entre los distintos puestos.

Existen otras características estructurales de las organizaciones, por ejemplo, algunas son rígidas, otras flexibles, algunas son participativas mientras que en otras las decisiones se toman de manera centralizada. En ese sentido, una organización con mayor nivel de delegación se ubica en una posición más favorable para maniobrar, que otra con una estructura rígida (IIPE, 2003).

En cualquier caso, la estructura de las instituciones escolares deriva de una normatividad o conjunto de regulaciones oficiales que, si bien es importante, no define ni explica en su totalidad el funcionamiento de las escuelas.

Dimensión Relacional

Como se acaba de señalar, la comprensión de la organización escolar va más allá de la estructura formalmente adoptada, ya que las escuelas están conformadas por personas, las cuales establecen diversas formas de relación en múltiples sentidos. La dimensión relacional tiene que ver con el conjunto de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que integran la organización.

Los miembros que conforman una institución educativa no sólo sostienen relaciones de tipo formal, enmarcadas en la normatividad y en los procedimientos de trabajo, sino también otras formas de relación de índole muy diversa. Por ello, tal como lo plantean Beltrán y San Martín (2000: 47) "de la mera copresencia de diferentes actores surge otro tipo de relaciones que exceden siempre a las reguladas y previstas por las normas de funcionamiento".

Las personas tienen concepciones, expectativas e intereses que no siempre son semejantes y compatibles entre sí, por tanto las formas de relación varían de una institución a otra y de persona a persona; por ejemplo pueden existir centros en los cuales predominen las relaciones de cooperación y sincronía, mientras que en otros prevalece el individualismo o incluso las relaciones conflictivas o de enfrentamiento.

Estos procesos de interacción y comunicación se presentan en los distintos órdenes del acontecer de las instituciones: en el ámbito concreto de las funciones de trabajo, en el nivel de las relaciones profesionales enfocadas al trabajo colegiado y en las relaciones de carácter espontáneo que surgen a partir de la identificación personal, amistad o rechazo entre los integrantes de la institución.

Mención especial merecen las relaciones denominadas micropolíticas que se presentan en el terreno de lo informal y generalmente implícito. Este tipo de relaciones dan cuenta de los diferentes intereses y manifestaciones de poder e influencia que se presentan en el ámbito institucional. En las instituciones educativas se observa la presencia de sectores, grupos o individuos que, independientemente de los fines de la organización, inciden de determinada manera para que sus expectativas e intereses particulares pasen a formar parte de la vida organizacional. De este modo se ponen de manifiesto algunos conflictos, pactos o alianzas, dinámicas de control, manejo de la información, negociaciones, entre otras cuestiones, que denotan esta red de interacciones micropolíticas.

En cualquier caso, el tejido relacional que se manifiesta en los centros educativos es complejo y difícil de circunscribir a determinadas caracterizaciones. Sin embargo, será necesario reconocer la importancia de esta dimensión para que los diferentes actores de los procesos educativos puedan incidir en ella, a fin de cumplir de la mejor manera con los fines que socialmente se han asignado a la escuela.

Dimensión Procesos

En las instituciones educativas se desarrollan diferentes procesos, de los cuales el denominado *proceso de enseñanza-aprendizaje* constituye la razón de ser o proceso medular de la organización. Justamente, esta dimensión hace referencia a la diversidad de procesos que se llevan a cabo en la escuela. No obstante, como se mencionó anteriormente, estos procesos no se ejecutan de manera independiente y descontextualizada con respecto a las otras dimensiones, ya que en esencia lo que los define es su concreción en una institución específica con características determinadas (estructura, formas de relación y cultura organizacional, entre otras).

Ante las limitaciones para asumir una visión holística de la escuela es frecuente que las diferentes áreas o departamentos, consideren que su proceso es el más importante y que pierdan de vista las necesidades de las otras áreas o departamentos. A fin de cuentas se llega a perder conciencia sobre la interdependencia que existe entre los diferentes procesos, olvidando que si uno de ellos falla o bien obtiene logros importantes, los restantes sufrirán un efecto proporcional en el mismo sentido.

Dimensión Cultura

La cultura de una organización es el contexto social conformado por los valores, supuestos, creencias, prácticas o rituales que son compartidos en mayor o menor medida por todos los miembros de una organización y que influyen en la forma de pensar y actuar de las personas, es decir, alude a la manera en que se realizan las distintas actividades, específicamente en esa institución.

La cultura organizacional es el conjunto de suposiciones, creencias, valores y normas que comparten y aceptan los miembros de una organización (Guízar, 2008: 406-407). Es el ambiente humano en el que los trabajadores realizan su labor; la cultura organizacional es algo intangible, puesto que no se puede ver ni tocar, pero siempre está presente y afecta todo cuanto ocurre en la organización.

Lo que sucede en una institución educativa no es casual, más bien detrás de este acontecer subyace una serie de valores y creencias en torno a distintos aspectos tales como: las personas, la educación, el papel del docente, la manera más efectiva de realizar las actividades y de hacer frente a los problemas y el estilo de comunicarse, entre otros. La cultura de una organización se transmite a los colaboradores de diversas formas, las más comunes y eficaces son las historias, los rituales, los símbolos materiales y el lenguaje.

La cultura de las instituciones educativas, al igual que en las demás organizaciones, se construye con el paso del tiempo, no es algo momentáneo ni casuístico sino que se conforma como un devenir histórico. Por lo tanto, esta dimensión se refiere a algo más implícito que tangible, lo cual no le resta importancia e impacto ya que incide fuertemente en la vida cotidiana de las instituciones.

Así, podemos encontrar escuelas con una cultura vigorosa, en donde existe un alto

grado de cohesión entre sus integrantes y en las cuales se da primacía a los valores y propósitos institucionales antes que a los individuales o de grupos. Entre otros aspectos, estos centros escolares cuentan con una filosofía ampliamente compartida, conceden gran importancia al elemento humano y tienen prácticas o rituales compartidos de naturaleza positiva.

Por el contrario existen instituciones con una cultura débil o fragmentada, en las cuales se manifiesta un bajo nivel de cohesión entre las diferentes áreas y elementos de la organización. En este tipo de organizaciones se destacan más los intereses individuales o de ciertos grupos, surgiendo así el fenómeno de las subculturas que en determinado momento llegan a tener un peso mayor que el de la propia cultura institucional.

En todas las dimensiones ya mencionadas, pero en ésta de manera particular, cobra especial relevancia la visión y el sentido que propicien los líderes principales de la organización, haciendo hincapié en el liderazgo simbólico o cultural que se ejerce por parte de los directores no sólo para administrar la institución sino para impulsarla a partir de una ética de creación y no de destrucción.

Dimensión Entorno

A diferencia de como fueron consideradas por mucho tiempo, las instituciones educativas no son organizaciones aisladas, sino que están en permanente interacción con el entorno. En ese sentido, las escuelas forman parte de un contexto mucho más amplio que tiene que ver con el ámbito geográfico, social, económico, político y cultural en un momento histórico determinado.

Habitualmente se ha considerado que el vínculo de la escuela con el exterior se da predominantemente a través de los padres de familia y las autoridades educativas de quienes depende la escuela, sin embargo, existen muchos otros sectores con los cuales es necesario fortalecer las relaciones de colaboración y beneficio mutuo. Tal es el caso de la vinculación con otras instituciones del mismo nivel educativo o bien de niveles precedentes o posteriores. También hay que considerar los vínculos con organizaciones de otro tipo, con las cuales se puedan emprender acciones conjuntas, entre las que podemos mencionar: empresas, asociaciones civiles, otras instituciones gubernamentales, grupos profesionales, etc.

En cualquier caso se debe tener presente que existe una influencia importante del contexto, ya sea mediato o inmediato, en la escuela, pues desde un punto de vista sistémico lo que sucede en el conjunto afecta positiva o negativamente a sus distintos componentes. Debido a esto, la escuela no puede permanecer ajena a lo que sucede a su alrededor; por su propio desarrollo y por el compromiso social que tiene, es imprescindible que participe activamente para plantear e implementar soluciones que contrarresten muchos de los problemas de la sociedad actual, sobre todo los que inciden directamente en los niños y jóvenes de nuestro tiempo. Ése es un reto impostergable para nuestras escuelas.

La complejidad propia de las instituciones educativas

A partir de esta revisión general de las diferentes dimensiones que conforman las instituciones educativas, se debe reconocer que la práctica educativa que se realiza en ellas es de naturaleza compleja y diversa, y por lo tanto no se puede equiparar con el trabajo que se lleva a cabo en otro tipo de organizaciones.

Los propósitos educativos que pretenden alcanzar los centros escolares pueden ser múltiples y en la mayoría de las ocasiones difíciles de materializar, aunque muchos herederos de la lógica positivista pretendan arribar a una objetividad y cuantificación minuciosa del trabajo educativo.

Para entender los procesos y el acontecer cotidiano de las instituciones escolares es necesario desarrollar una especial sensibilidad para reconocer su propia dinámica y poder identificar los diversos factores que se presentan en las situaciones institucionales. Sin embargo, es frecuente que las personas que se incorporan de pronto al trabajo en las instituciones escolares, sobre todo aquellas que llegan a puestos con alguna participación en la toma de decisiones, ejecuten de inmediato algunas acciones que pueden afectar o transgredir la esencia misma de los procesos educativos, con las severas consecuencias que ello puede provocar.

El hecho de tener, a veces, una visión simplista de lo educativo por parte de los propios profesores, y de manera particular por parte de sus directivos, propicia que haya instituciones escolares sumergidas en un serio retraso o en el mejor de los casos que se sostengan de una imagen aparente, es decir, que se manifiesten o proyecten al exterior como instituciones de vanguardia y comprometidas con la sociedad cuando en sus entrañas pueden estar viviendo contradicciones e incongruencias profundas que son percibidas y padecidas por los alumnos y por muchos de los colaboradores tanto académicos como administrativos.

Muchas de estas situaciones o contradicciones en la vida de las instituciones escolares serán analizadas de manera más amplia en los capítulos siguientes.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ ¿Por qué la noción de escuela hace referencia al conjunto de elementos objetivos y subjetivos que se manifiestan en la práctica educativa institucional?
- ✓ ¿Cuáles serían algunas de las manifestaciones de la trascendental función socializadora de la escuela?
- ✓ ¿Las instituciones educativas son realidades totalmente homogéneas y articuladas?
- ✓ De las dimensiones para el análisis de los centros escolares, ¿cuáles considera que han sido menos atendidas en el trabajo institucional?

2. Cultura escolar y factor humano

"Una escuela es una fragua de espíritus"

JOSÉ MARTÍ

IDEAS CLAVE

- La naturaleza y características del trabajo en las instituciones educativas. Implicaciones de la separación del trabajo académico con respecto al administrativo.
- Análisis del trabajo académico.
- Creencias en torno al trabajo administrativo y acerca de la función directiva.
- Las subculturas de los centros escolares y los conflictos de intereses. El auténtico sentido y razón de ser de las instituciones educativas.

Concepciones sobre el trabajo en las instituciones educativas

La complejidad y heterogeneidad que se manifiesta en las instituciones escolares determina que el trabajo realizado en éstas asuma connotaciones diversas e incluso, en determinados momentos, opuestas.

A diferencia del trabajo realizado en otro tipo de organizaciones, un primer aspecto que caracteriza al trabajo escolar es el alto grado de ambigüedad en sus metas y propósitos (González, 2007). Con el término *ambigüedad* se hace referencia a la pluralidad de interpretaciones en torno a un mismo concepto o asunto, por ejemplo, cuando se plantea el objetivo de *formar integralmente a los alumnos* o bien cuando se establece el compromiso de *dar atención a la diversidad social, cultural o educativa de los estudiantes*. En realidad, la propia naturaleza de la función educativa incide en la

existencia de tantas interpretaciones como elementos participan en la organización escolar, por lo cual la ambigüedad es un ingrediente que resulta común en la dinámica de las escuelas.

Ahondando en lo anterior, sucede con frecuencia que algún aspecto que ciertos colaboradores identifican como prioritario no lo sea para los demás; así por ejemplo el director puede considerar que un determinado proyecto es necesario e importante para la institución, pero para el conjunto de los profesores o para el personal administrativo quizá no lo sea, aunque seguramente no manifestarán de manera franca y abierta esta percepción ante el director.

Con la intención de solventar esta falta de unidad u homogeneidad en las concepciones que existen en los centros escolares, es frecuente que se dé por sentado que todos los miembros entienden y comparten los mismos supuestos. Este aspecto revela una primera paradoja en el actuar de las instituciones educativas, ya que por su esencia, en las escuelas, identificadas con la apertura al conocimiento y a la participación, debería fomentarse la reflexión, el análisis y la discusión colegiada de las ideas. No obstante, en la realidad, y en un afán de resolver de manera práctica los distintos asuntos, es relativamente común el manejo de consensos aparentes por parte del personal, así como la toma unilateral de las decisiones.

Por ejemplo, en una reunión de trabajo puede suceder que si el director establece, en forma abierta o velada, una determinada línea o tendencia, los demás trabajadores muestren su beneplácito, pero tal vez en un momento aparte, ya sin la presencia del líder principal, expresen con sus demás compañeros que la propuesta del director no les parecía tan conveniente, e incluso puede ser severamente cuestionada. Éste es un ejemplo de cómo se manifiestan y se van agudizando las ambigüedades, dando lugar a los supuestos consensos que son parte inherente de la cultura y del trabajo en las instituciones educativas.

La desvirtuada división entre personal docente y administrativo

De manera convencional el trabajo que se realiza en las instituciones educativas ha sido subdividido en dos grandes modalidades o categorías: por un lado está el quehacer estrictamente académico, considerado como función sustantiva de la escuela y que es ejercido por los docentes; por otra parte se encuentra el trabajo administrativo, el cual está asociado a la gestión escolar, siendo considerado en forma general como una labor de apoyo a la función central de la educación y del que deriva una gran diversidad de puestos y funciones.

Una concepción y práctica recurrente que se da en las instituciones educativas es hacer una separación radical entre ambos tipos de trabajo –académico y administrativo– y más aún el hecho de percibirlos con un estatus diferente. De esta manera, pareciera

que en la escuela coexisten dos mundos claramente diferenciados: por un lado, el mundo de los académicos, cuyo trabajo tiene una esencia fundamentalmente intelectual, orientado al conocimiento y a la cultura, y por otra parte está el mundo de los administrativos, el cual es de naturaleza predominantemente operativa y práctica, enfocado al manejo de rutinas más o menos estructuradas. Un mundo aparte lo constituye el trabajo de los directivos, el cual adopta características peculiares que lo hacen particularmente distinto de los dos anteriores, razón por la que se analizará más ampliamente en un apartado posterior.

Esta disociación del trabajo ha generado una diversidad de expectativas por parte de sus integrantes y ha sido causa fundamental de cierta falta de unidad e integración en el actuar cotidiano y en el desarrollo de muchos de los proyectos escolares. Más aún, esta situación ha propiciado que el personal de las instituciones asigne una valoración diferenciada al quehacer de sus compañeros y a su propio trabajo. Por ejemplo, es frecuente escuchar expresiones de los docentes al referirse al trabajo no académico diciendo: "ésa es actividad administrativa, nosotros estamos para desempeñar una labor de otro nivel" o quejándose por tener que realizar demasiadas tareas "burocráticas".

En el caso del personal administrativo, es un sector muy heterogéneo, ya que está conformado por una amplia gama de puestos que implican gran diversidad en la formación, experiencia, perfil profesional y aptitudes de los elementos que desempeñan este tipo de trabajo. Por lo tanto, no se podría tipificar de una sola manera al personal administrativo de las escuelas, ya que existen muchos sectores con sus propias particularidades. Aunque las áreas administrativas pueden variar de una institución a otra, algunos de los grupos más representativos dentro de este sector son:

- El personal de secretaría.
- El personal de administración y contabilidad.
- El personal de servicios generales: mantenimiento, limpieza y otros.
- El personal de sistemas informáticos.
- El personal de recepción y comunicación.

Lo que en términos generales se podría afirmar con respecto al personal administrativo es que ellos mismos se asumen como un sector especial y diferenciado dentro del contexto escolar, considerando que no se les ha dado el valor que implica realizar una labor de gran importancia para la institución. En algunos casos, ser identificados como ejecutores de distintas funciones denominadas *de apoyo*, les hace percibir que su trabajo no es el prioritario dentro del ámbito escolar, lo cual para algunos de ellos puede resultar relativamente fácil de entender y asumir, pero para otros, aun sin que lo manifiesten, no representa algo motivante ni convincente. La barrera establecida con respecto a la labor de los profesores es difícil de manejar para muchos de los integrantes del personal administrativo, generándose una posible dualidad en su respuesta ante esta situación. En un extremo está el subestimar su rol dentro de la institución, manteniéndose al margen de

muchos procesos importantes; en oposición a ello está la actitud de considerarse la clave del funcionamiento institucional, y por lo tanto se asumen como indispensables.

Lo cierto es que el personal administrativo juega un papel fundamental en la dinámica escolar, por lo que será importante establecer un equilibrio en cuanto a la atención que se les preste comparativamente al trabajo realizado por los profesores.

Refiriéndonos al trabajo académico, a continuación se detallan algunos aspectos o rasgos que predominan en la labor de los docentes.

La naturaleza del trabajo académico

La función docente, en el devenir de su evolución histórica, ha tenido múltiples cambios y contrastes en lo que se refiere a su valoración y reconocimiento social. Cabe mencionar que en la antigüedad clásica, los hombres que empezaron a recibir algún tipo de retribución material o económica a cambio de la enseñanza que proporcionaban, eran considerados inferiores en la escala social.

Al institucionalizarse la educación, al docente se le consideró como un elemento fundamental para el logro de los propósitos sociales, institucionales e individuales. De esta manera, tal como sostiene Nidelcoff, (1987: 138) “los maestros representan ante los alumnos lo culturalmente correcto. Ellos difunden un lenguaje y un comportamiento a imitar e incluso corrigen actitudes y vocablos que los alumnos usan habitualmente pero no son aceptables en la escuela”. En tiempos pasados y en muchas sociedades al maestro se le consideraba un pilar de la comunidad, contaba con un amplio reconocimiento social, que se manifestaba en un conjunto de imágenes impregnadas de cierta admiración y gratitud hacia la profesión docente.

Sin embargo, las crisis económicas posteriores y la incorporación de una política educativa de corte neoliberal, donde cobran creciente importancia conceptos como eficacia, eficiencia, indicadores, competitividad, etc., han ocasionado que al docente se le deje de considerar como alguien que presta un notable servicio a la sociedad y al Estado, evidenciándose en algunos casos, en el importante estancamiento de su salario y en un cierto desprestigio.

En el contexto del sistema educativo, así como en las propias instituciones educativas, la percepción del trabajo docente oscila entre posiciones muchas veces contradictorias; por ejemplo se difunde la idea de que el maestro es el responsable de materializar los propósitos de innovación y modernización educativa, pero contrariamente, es común en muchas ocasiones, que al docente sólo se le requiera el cumplimiento de ciertas actividades la mayoría de las cuales resultan cada vez más burocratizadas y menos autónomas.

Además, en la actualidad, a los docentes se les están demandando nuevas tareas y retos que en ciertos casos están por encima de sus capacidades profesionales y personales.

Imbernón (1994) señala que el profesor necesita entre otras cuestiones, conocer el grado de maduración y desarrollo que atraviesan sus alumnos, su problemática familiar y su entorno, ya que a partir de tal conocimiento le será posible acomodar sus intervenciones. Sin embargo, para llegar a ese punto necesita un conocimiento pedagógico, psicológico y sociológico pertinente y también manejar unas técnicas para recoger y procesar la información y elaborarla.

Con estos antecedentes deberá considerar la organización material y funcional que conviene establecer dentro del aula, además de las estrategias de intervención para llevar a cabo lo programado, así como para evaluar los diversos aspectos del proceso de aprendizaje y autoevaluarse.

En ese sentido, existe una doble responsabilidad que se le confiere al profesor: por una parte ser un profundo conocedor de su campo de conocimiento y por otra, relacionarse positivamente con los estudiantes, motivarlos y hacer de ellos, cada vez, mejores personas. Son éstas las dos responsabilidades que se han considerado habitualmente como las medulares del profesor, aunque de ellas se desprenden diversos y complejos deberes que el docente siente sobre sí. La responsabilidad formativa del docente es muy alta, pero en ocasiones no cuenta con los elementos materiales o de formación disciplinaria y pedagógica que le permitan enfrentar esa trascendental misión que socialmente se le ha confiado.

Una situación que recientemente ha adquirido mucha importancia en el ámbito de la docencia en los sistemas educativos de ciertos países es la tendencia hacia lo que se ha denominado "competitividad académica" la cual ha generado, en la cultura de las instituciones y entre los mismos profesores, una interpretación desvirtuada de su desarrollo profesional, pues ha confundido la mejora educativa con la mera acumulación de documentos y certificaciones académicas que se traducen en una visión burocrática de la práctica docente, en donde la prioridad la tienen los esquemas escalafonarios y la meritocracia que poco valor agregan al desarrollo profesional del profesorado y de las propias instituciones.

Toda esta situación ha generado lo que Díaz (1993) considera como un *proceso de frustración de los docentes*, en el cual determinadas condiciones inherentes a su práctica deterioran la imagen que el profesor tiene de sí mismo. Al respecto Davini (1995) señala que el docente en la actualidad se encuentra desprotegido respecto a aquella paternidad originaria del Estado; enfrentado a profundas problemáticas sociales en las escuelas donde actúa y siendo permanentemente cuestionado. Con escasas herramientas materiales y técnicas para atender los desafíos de la escuela, se ha ido desvalorizando su labor, cuestión muy peligrosa, ya que ello determina en gran medida el nivel de sus logros personales y profesionales.

La sociedad, la escuela y la familia depositan en el docente esa enorme misión. Sin embargo, suele pensarse o decirse con frecuencia que cuando el estudiante aprende es gracias a sus propios méritos y cuando fracasa es debido a la mala enseñanza del profesor.

Díaz (1993) sostiene que muchos profesores después de varios años de ejercer en el sistema educativo, acaban resignándose a una rutina que necesariamente los empobrece en su mundo interno. Las metas humanistas y utópicas de la educación son reemplazadas por una rutina de supervivencia que los agota como profesionales y como personas.

Ante esta situación que viven actualmente los docentes se suscitan diferentes respuestas o reacciones, algunas de las cuales se mencionan a continuación.

Ansiedad o frustración

Muchos profesores que están comprometidos, y por ende asumen su responsabilidad social y formativa hacia los estudiantes, de pronto al sentirse rebasados por las demandas del sistema o las de sus centros escolares reaccionan con altos niveles de ansiedad, estrés o frustración que en ocasiones manifiestan verbalmente y en otras no, pero que pueden llegar a provocar afectaciones importantes a nivel de su salud física o emocional.

A lo anterior se suman los casos de profesores de determinados países que por necesidades económicas tienen que trabajar en distintas instituciones con un amplio número de grupos de alumnos, lo cual contribuye a agudizar las manifestaciones de ansiedad. Además, estos profesores pueden también llegar a adoptar alguna de las reacciones que se explican en seguida.

Pérdida de la sensibilidad

Ante la situación a la que se enfrentan los docentes es frecuente también encontrar en diversos casos una reacción que denota cierta insensibilidad, indiferencia o apatía con respecto a su labor educativa. La manifestación general de ello es una práctica educativa mecánica en la cual los alumnos son tratados como elementos cosificados más que como personas que están en proceso de construcción de su propio aprendizaje. Pero sobre todo estos docentes tienden a perder de vista que interactúan con seres humanos con una historia de vida y un conjunto de valores, emociones y actitudes que le otorgan a la relación educativa un nivel mucho más trascendente que la función enfocada solamente a transmitir conocimientos.

Diversas formas de agresividad

Se presentan también los casos de docentes que ante las situaciones que ocurren en sus centros escolares reaccionan con diferentes formas y niveles de agresividad, generalmente de tipo verbal, a veces no sólo dirigidas hacia los alumnos sino también hacia los propios compañeros de trabajo y en algunos casos, aunque sea de manera tácita o latente, hacia los directivos de las instituciones en que trabajan. En casos extremos donde los niveles de susceptibilidad y ansiedad son notables pueden llegar a presentarse, como ya ha ocurrido en algunas escuelas, agresiones físicas, particularmente dirigidas hacia los estudiantes, lo cual representa un grave problema visto desde sus múltiples implicaciones –sociológica, psicológica, ética, pedagógica y legal, principalmente–.

En la tarea docente se movilizan múltiples emociones, sin embargo, no existe ningún espacio donde el docente las pueda trabajar psíquicamente. Quizá por ello, cuando un programa de formación de profesores recurre a una estrategia que posibilita la recuperación y análisis de estas emociones, tal programa llega a tener buena aceptación, aunque en determinados casos también puede generar resistencias por parte del docente, ante el temor de manifestar algunos aspectos internos muy personales que, hasta entonces, se habían mantenido inconscientes o al menos latentes.

También resulta común observar como en estos espacios para la capacitación y actualización de los profesores, éstos llegan a reproducir los comportamientos y actitudes que usualmente se manifiestan en los alumnos. Por ejemplo, así como se presentan los casos de profesores que cumplen con sus tareas, llegan puntualmente y están atentos a lo que se trabaja en el curso, los hay también quienes llegan tarde, charlan con sus compañeros sin poner mucha atención a lo que el facilitador comenta, se resisten al trabajo colaborativo o sólo aceptan integrarse con sus amigos; incluso en determinados momentos llegan a tener actitudes de burla, rechazo o hasta boicot hacia ciertos compañeros o hacia el instructor. De la misma manera que algunos alumnos asisten a la escuela sólo porque sus padres los mandan, también algunos profesores acuden a los cursos de actualización exclusivamente porque sus directores los envían o simplemente para cumplir con un requisito y así obtener un diploma, pero sin mostrar mayor compromiso o deseo de mejorar en esencia su trabajo docente.

Resulta sorprendente y a la vez preocupante observar cómo en estos eventos de capacitación varios docentes, al igual que muchos alumnos, aplican la *ley del menor esfuerzo* o están pendientes de cuántas faltas pueden llegar a tener para no perder su acreditación del curso; cuando supuestamente trabajan en equipo caen en la misma práctica de "dividirse" la tarea en secciones y cada quien hace sólo la parte que le corresponde sin mayor integración e intercambio profundo de ideas, nunca falta el profesor que dice: "yo como no puedo reunirme me ofrezco a hacer la presentación".

Los mismos roles que se manifiestan en los alumnos en el aula también se observan en estos espacios de capacitación por parte de los distintos docentes: el comprometido, el sabelotodo, el simpático, el analítico, el distraído, el hablador, el agresivo, entre muchos otros que se pueden llegar a presentar en los distintos grupos de profesores.

En opinión de Esteve (1984) el profesor tiene dificultades para contemplarse en el espejo; idealiza su propia práctica como un mecanismo de defensa del propio Yo. Pretender por lo tanto un cambio importante en la conducta del docente, implica en muchos casos, la transformación del propio autoconcepto. Es por ello que, ante el establecimiento en los sistemas educativos y en las instituciones de la llamada evaluación docente, muchos profesores suelen resistirse a reconocer que a los alumnos se les asigne el rol de evaluadores del trabajo docente; consideran como un atentado de las instituciones hacia la concepción y tradición académica el otorgar esa función y poder a los estudiantes, ya que se sienten exhibidos o puestos en tela de juicio, debilitando su imagen ante los alumnos, por lo cual rechazan estas prácticas institucionales.

El trasfondo de esta situación es que por mucho tiempo los profesores se han considerado "dueños" del espacio áulico y del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que les ha conferido un estatus importante principalmente ante los alumnos, el cual desde su perspectiva pretenden quebrantar estas nuevas tendencias.

Aislamiento o escaso nivel de comunicación

Como resultado de las demandas sociales e institucionales que el docente siente sobre sí, suelen presentarse también casos de aislamiento o pobre comunicación con los compañeros de la institución. Los profesores que caen en estas actitudes se limitan a "*impartir su clase"* y le otorgan escasa importancia a los restantes acontecimientos que ocurren en el contexto general de la escuela. Esto sucede a pesar de que las instituciones tengan establecidas algunas estrategias para el trabajo colegiado, llámense claustros, academias, proyectos escolares u otros mecanismos. La realidad es que en muchas ocasiones estas acciones, supuestamente colegiadas, se realizan para justificar política y financieramente algún recurso asignado por parte de los gobiernos o algunas otras instancias, sin embargo, la esencia de un trabajo verdaderamente colaborativo no existe, sencillamente porque no se fomenta como una auténtica visión de la alta dirección y además no se forma a los docentes en esta línea, dando por hecho que están facultados para trabajar en forma cooperativa.

Los productos obtenidos de este *supuesto trabajo colegiado* en ocasiones distan mucho de ser frutos académicos valiosos y trascendentes para las propias instituciones educativas.

La función docente

En nuestro contexto son escasas todavía las investigaciones que analicen las percepciones y prácticas implícitas desarrolladas por los docentes sobre su trabajo cotidiano. Diversos interrogantes aún están abiertos para el estudio de la función docente desde una perspectiva diferente a la convencional o prescriptiva.

En torno a la función docente converge un conjunto de aspectos de naturaleza histórica, social, política y económica que hacen que esta labor presente características específicas muy diferentes a las de otras profesiones. En el análisis de la docencia como profesión inciden dos factores fundamentales: el acceso a la profesión y la institución donde se desarrolla.

Por un lado, están las circunstancias por las cuales se llega a ser docente, es decir, si es a partir de estudios de grado de magisterio o bien después de haber concluido una licenciatura de cualquier otra especialidad.

En el primer caso, si bien es cierto que los egresados de las escuelas de magisterio o facultades de educación, ya tienen el objetivo concreto de dedicarse a la docencia, en muchos de los casos su elección está basada en aspectos superficiales o en determinadas

imágenes mitificadas sobre lo que significa ser docente (Huberman, 1994) *"la docencia es un apostolado"*, o "*la maestra es una segunda madre"*, entre otras.

En el caso de quienes se incorporan a la docencia después de haber realizado estudios de licenciatura en alguna disciplina diferente a la educación, la situación es tal vez más complicada. En principio cabe señalar que muchos de estos profesores incursionan en este campo profesional, no por un proyecto de vida laboral orientado conscientemente hacia la docencia, sino más bien como resultado de circunstancias no planificadas que se les van presentando y que los llevan a tomar esta decisión.

El segundo factor que incide en el carácter profesional de la docencia está relacionado con las condiciones específicas de las instituciones educativas, las cuales pueden favorecer u obstaculizar el desempeño profesional de los docentes.

Es importante destacar que la profesionalidad como tal no depende esencialmente de los esfuerzos individuales del profesor, como una voluntad aislada. Más bien el aspecto profesional deriva de un conjunto de circunstancias contextuales que es importante identificar y analizar a fin de transformar estas condiciones. En ese sentido, cuando se desea mejorar la práctica docente es necesario reconocer la propia naturaleza de los procesos educativos, así como la dinámica particular que se vive en cada institución educativa, para de este modo evitar adaptaciones simplistas, mecánicas o acríticas de otros ámbitos profesionales al trabajo escolar.

El mundo de los directivos

El rol que ejercen los directivos de las instituciones educativas hace que la percepción sobre su trabajo sea vista, por ellos mismos y por los demás educadores con matices diferentes. En principio podemos señalar que, de manera general, los directivos son considerados como los principales responsables de la organización. Su imagen representa, además del conocimiento integral de la institución, el poder y la autoridad para tomar las decisiones. La sola concepción que se tiene sobre *los jefes,* y más aún de aquellos que constituyen la autoridad máxima de las instituciones educativas, les da la connotación de figuras de respeto y merecedores de muchas concesiones o prerrogativas.

Este mosaico de percepciones en torno al trabajo de los directivos escolares da lugar por ejemplo a imágenes en las cuales a los líderes se les atribuye una enorme responsabilidad, ya que tienen que atender y solucionar una infinidad de asuntos; por ello se admite como algo normal que el lugar de trabajo de estos altos directivos, siempre esté repleto de una gran cantidad de documentos, carpetas o informaciones sobre los distintos aspectos de la institución. En consecuencia sus jornadas de trabajo se pueden prolongar sin un tiempo determinado y pueden resultar verdaderamente agobiantes.

En oposición a la imagen anterior también existe la concepción, tanto por parte de algunas autoridades institucionales como por parte del personal, de que el trabajo de los directivos goza de grandes privilegios: así se piensa que éstos, además de tener las

mejores retribuciones económicas, disponen de un equipo de colaboradores que en realidad son los que ejecutan la mayor cantidad del trabajo operativo; también cuentan con los mejores recursos materiales y de otra índole, su horario es flexible, y en general lo que ellos establezcan se tiene que cumplir.

En realidad éste es un acercamiento inicial y somero al mundo de los directivos, pero dada su importancia en el contexto de la cultura institucional, en el capítulo cuatro de este libro se aborda con mayor profundidad el tema del liderazgo educativo y sus diferentes implicaciones.

Las subculturas: expectativas diferentes y conflictos de intereses

Cada uno de los grupos mencionados en los apartados anteriores –profesores, administrativos y directivos– constituye una subcultura. Más aún cada sección de profesores, cada área administrativa y cada uno de los grupos directivos, constituyen en sí mismos otra subcultura.

Como se mencionó en el capítulo anterior, cuando la cultura de la institución es cohesiva y fuerte, los diferentes elementos y subculturas tienden a integrarse a los valores y propósito de la organización. Se comparte y se asume una misión y una visión institucional y las prácticas de trabajo se orientan hacia un esquema integrado y homogéneo en donde los conflictos se resuelven de forma oportuna y satisfactoria.

Sin embargo, es frecuente que en las instituciones educativas emerjan de pronto intereses y perspectivas distintas, muchas veces contradictorias que justamente empiezan a cobrar mayor fuerza y expansión, cuando no encuentran una cultura institucional sólida que les haga frente. En buena medida estas subculturas surgen por intereses individuales o de grupo que de manera abierta o velada pretenden hacerlos valer, aún por encima de los propósitos y prioridades del centro escolar en su conjunto.

Estos intereses contradictorios de las diferentes subculturas provocan, entre otras cuestiones, que los acuerdos no se tomen con la oportunidad, calidad y compromiso necesarios. Así aparecen las confrontaciones, los bloqueos o sabotajes, los comentarios que pretenden desdeñar u opacar el trabajo de los otros, sólo por mencionar algunos ejemplos de las principales manifestaciones de este conflicto de intereses. También es común observar en las instituciones algunas expresiones que se pueden ubicar en la tónica de una crítica destructiva más que de reconocimiento a los logros o aportes de otros integrantes de la comunidad educativa.

Las reuniones *de trabajo* donde participan representantes de las distintas áreas son en ocasiones un buen termómetro para identificar estas posturas antagónicas, pero también muchas veces en estos espacios, por cuestiones de protocolo o de la jerarquía de quien las preside, quedan encubiertas de algún modo las verdaderas posiciones que cada líder adopta y transmite a sus subordinados. Resulta interesante observar cómo la dinámica de estas reuniones de trabajo se presenta de manera distinta cuando en ellas está presente el

director general de la institución, a cuando no está.

Cabe destacar que los antagonismos que se han mencionado no se reflejan exclusivamente en los grupos directivos de las instituciones, pues en la vida laboral cotidiana la red de percepciones e interacciones propicia que estas diferencias se hagan extensivas al resto del personal de la organización, aún cuando sea el caso de personas que están consideradas como no conflictivas. En el fondo, ya sea abierta o tácitamente, todos los colaboradores de una institución están proyectando alguna postura o paradigma en su pensamiento y en su actuar, la cual se denota en la manera de asumir su trabajo y en la forma general de relacionarse con la institución y con todas las personas que participan en la dinámica escolar.

Esta formación de grupos o de subculturas ha dado lugar en buena medida al establecimiento de algunas prácticas elitistas o de separación que se manifiestan incluso en los eventos festivos realizados en las instituciones educativas.

Es común, por ejemplo, observar que en las ceremonias y festividades se integren por separado cada uno de los distintos grupos y subculturas, los mismos que parecen estar cerrados o tener exclusividades; incluso para los directivos se reserva una mesa o lugar especial al cual sólo tiene acceso esta élite.

Cuando los antagonismos entre los distintos grupos llegan a ser muy severos, y si los líderes y demás integrantes de la organización no son capaces de manejar positivamente las diferentes expectativas de los integrantes, esta situación puede llegar a *enfermar* a la institución entera y en un momento dado provocar su entropía, la cual, desde el enfoque de sistemas, consiste en el agotamiento, desgaste, desorganización y desintegración de la organización, que incluso puede verse abocada a la destrucción.

Algunos síntomas de una institución que ha enfermado, de acuerdo a las ideas de Guízar (2008) son los siguientes:

- No existen valores y creencias institucionales que sean claros y homogéneos para los integrantes de la institución.
- Escasa contribución del trabajo individual a los objetivos de la organización.
- El personal se percata del mal desempeño de la institución, pero no hace nada por evitarlo; nadie se ofrece voluntariamente para ello.
- Los errores y problemas se ocultan y encubren.
- Las jerarquías son más importantes que la solución de los problemas.
- Los líderes no se basan en el entendimiento común para alcanzar los propósitos de la organización.
- La alta dirección trata de controlar el mayor número de decisiones.
- Los directivos se sienten solos cuando hacen su trabajo.
- Las necesidades y sentimientos del personal no son considerados.
- Los empleados compiten en lugar de colaborar. Los directivos toleran o no prestan

importancia a esta situación.

- Cuando hay crisis el personal se retira y se inculpa mutuamente.
- No se fomenta ni existe apertura para el aprendizaje colectivo.
- Las relaciones están contaminadas por la simulación y la hipocresía.
- El personal se siente encerrado en su trabajo. Sin motivación, anquilosado, pero permanece en él por necesidad.
- La administración controla de manera exagerada los pequeños gastos.
- El margen de error que se permite a los colaboradores es mínimo, por lo que se sienten inseguros.
- En oposición a lo anterior el desempeño deficiente es disfrazado y la valoración del trabajo de cada persona no se maneja con imparcialidad.
- La estructura, políticas y procedimientos se vuelven obstáculos para la institución.
- No se fomenta la innovación.

La pérdida del sentido educativo y de la razón de ser de la escuela

A partir de la identificación de todo este entramado de expectativas, intereses y formas de concebir la propia participación en el centro escolar, resulta evidente observar cómo en muchas instituciones se puede caer en una confusión que impide reconocer el sentido primario y la auténtica razón de ser de la escuela.

La visión de conjunto e integral del trabajo escolar pareciera que pasa a un segundo término, pues cada individuo o sector considera que su labor es la esencial y prioritaria. Esta situación generalmente no se expresa abiertamente, pero en las prácticas e interacciones cotidianas se pone ampliamente de manifiesto.

De esta manera podemos observar cómo muchas de las prácticas que acontecen en las instituciones educativas reflejan en buena medida el alejamiento o abandono de los propósitos primarios que tiene la escuela.

Lamentablemente, muchas de estas prácticas desvirtuadas se proyectan y difunden por parte de los propios colaboradores de las instituciones educativas en todos los niveles de la organización, sin embargo, su impacto resulta mayor, cuando provienen de la alta dirección. Un ejemplo de ello es el enfoque pragmático que se ha instituido en diversos centros escolares, con el cual se ha privilegiado “el hacer”.

En ese sentido, muchas escuelas están en la postura de otorgar una alta importancia a la realización de múltiples actividades y proyectos, ya que cuanto mayor sea el número de éstos se piensa que es más sólida la evidencia de que se está trabajando adecuadamente, sin embargo, este *pragmatismo o activismo* en la mayoría de los casos no ha producido un avance, solución o mejora fundamental en el estado actual de las instituciones.

Esta práctica se ha convertido para los sistemas educativos y las propias escuelas en

una especie de espejismo que impide reconocer las necesidades reales de la institución y en función de ello seleccionar las mejores estrategias para trabajar sobre los aspectos auténticamente prioritarios.

En este contexto, y a manera de ejemplo, se presentan a continuación y de forma comparada algunas situaciones ubicadas en el plano del deber ser y por otra parte una descripción de las prácticas que realmente acontecen en las escuelas.

LO QUE SE DECLARA: "EL DEBER SER"
En las escuelas se enseña a pensar y se promueve la libre participación y el pensamiento divergente.
LO QUE REALMENTE ACONTECE
Contrariamente a su esencia de instituciones orientadas al desarrollo de las facultades y capacidades intelectuales, en realidad los centros escolares se han convertido en algunos casos en instituciones rígidas, apegadas a reglamentaciones mecanicistas y reproductoras de prácticas burocráticas que limitan la creatividad y la generación de nuevas ideas y aportaciones por parte de sus integrantes. El acatar las disposiciones establecidas se ha convertido para muchas escuelas en una de las premisas básicas en las que se sustenta su trabajo cotidiano. Estas escuelas deberían limitar menos y generar más convicciones positivas por parte de todos sus integrantes.

LO QUE SE DECLARA: "EL DEBER SER"
Al ser las escuelas espacios de interacción humana, se fomenta la sana y efectiva comunicación entre sus miembros.
LO QUE REALMENTE ACONTECE
En algunos centros escolares, la comunicación en sentido amplio no existe, ya que este aspecto se ha limitado a la transmisión de información, aparente comprensión de los mensajes y cumplimiento de lo contenido en ellos. En algunos casos, el trabajo colegiado que se sustenta en una auténtica y profunda comunicación, no existe o solamente se presenta de manera limitada o desvirtuada. Por otra parte, en las escuelas se llega a observar el uso de un leguaje inapropiado, a veces pobre, que no se limita al ámbito de los estudiantes, sino que en determinado momento también es utilizado por los trabajadores, tanto académicos como administrativos.

La descripción de estas situaciones que se mencionan en el discurso y las que realmente se presentan en las escuelas, nos permite evidenciar que lo declarado formalmente con respecto al trabajo educativo dista mucho de lo que realmente viven los diferentes actores en el acontecer cotidiano de la escuela. Pero, ¿qué razones hay de fondo para no percatarnos de tales contradicciones? Las respuestas no son sencillas, ya que puede haber factores diversos que estén propiciando esta situación.

Pueden existir variables relacionadas, por ejemplo, con los intereses creados, la rutina que lleva a las personas a ejercer una práctica laboral mecanicista y superficial, la "ceguera de taller", es decir, la costumbre de mirar las cosas siempre del mismo modo, que impide reconocer los problemas o manifestaciones reales que se presentan en la vida escolar, entre otras posibles razones.

En cualquier caso es prioritario que los centros escolares asuman una postura crítica y de transformación de sus propias prácticas, que les permitan ubicarse en una dimensión de congruencia acorde al sentido de los procesos educativos que promueven, lo cual contribuya a que la escuela pueda cumplir su trascendente misión social y humanista.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ A partir de su experiencia en instituciones educativas, ¿podría ubicar algunas situaciones donde la *ambigüedad* del trabajo escolar haya estado presente?
- ✓ ¿De qué manera se podría erradicar, o al menos contrarrestar, la desvirtuada división entre el personal académico y el personal administrativo en las instituciones educativas en que se dé esta situación?
- ✓ ¿Qué factores están provocando que en la actualidad a los docentes se les esté demandando con nuevas tareas y retos que frecuentemente están por encima de sus capacidades profesionales y personales?
- ✓ ¿Cuál es su opinión con respecto a lo que algunos autores refieren como el proceso de frustración de los docentes?
- ✓ ¿Qué imágenes han prevalecido tradicionalmente en torno al trabajo de los directivos escolares?
- ✓ ¿Cómo canalizar positivamente en la escuela, la presencia de subculturas con intereses diferentes?
- ✓ ¿Cómo combatir algunas de las prácticas desvirtuadas, como es el caso del pragmatismo o la incongruencia entre lo que se declara y lo que realmente se vive en las escuelas?

3. La comunicación en el contexto del trabajo escolar

"Lo más importante de la comunicación es escuchar lo que no se dice"

PETER DRUCKER

IDEAS CLAVE

- Manifestaciones de la comunicación formal y no formal en las instituciones educativas.
- Implicaciones de las prácticas de comunicación, derivadas del modelo burocrático en los centros escolares.
- La presencia y efectos del rumor en el contexto escolar.
- El desarrollo de una comunicación comprometida: qué es y qué supone para la institución escolar.

La comunicación formal y no formal

La comunicación constituye la columna vertebral en la vida de cualquier organización y específicamente para las instituciones educativas representa un aspecto fundamental, ya que el trabajo educativo, por su esencia, implica un proceso continuo de comunicación entre diferentes personas en torno a un objeto de estudio. Es así que las instituciones escolares establecen determinados mecanismos de comunicación, tanto en lo referente al proceso de enseñanza aprendizaje como en lo relacionado con las actividades institucionales de gestión y administración escolar.

Para atender los aspectos de la comunicación orientada al proceso educativo, las escuelas se apoyan en un modelo pedagógico el cual contempla, de manera general, una forma de concebir las interacciones entre alumnos y profesores. Dichos modelos denotan, expresa o implícitamente, la manera en que se asumen en la institución, tanto el rol de los diferentes actores como los mecanismos e instrumentos para la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En términos generales, aún sobreviven algunos rasgos tradicionales en la interacción docente-alumno que, aunque parecieran ser una cuestión del pasado, en realidad continúan vigentes de alguna forma en los centros escolares; entre dichos rasgos se encuentran el autoritarismo, el verbalismo, la repetición y el rol de dependencia por parte de los estudiantes.

Sin embargo, la relación profesor-alumno es solamente uno de los ámbitos de la comunicación que existe en los centros escolares. La comunicación a nivel organizacional es un contexto mucho más amplio y con efectos de carácter integral al interior y al exterior de la escuela; con esto deseamos poner de relieve que la manera en que se realiza el flujo de interacciones en el centro educativo, impacta en la percepción hacia adentro y en la proyección de una determinada imagen hacia afuera de la institución.

En este contexto cabe distinguir las dos modalidades fundamentales de la comunicación que, al igual que en todas las organizaciones, se presentan también al interior de las instituciones educativas: por un lado, está la *comunicación formal* que es de carácter oficial y referida a los canales establecidos en la institución para difundir sus mensajes a los diferentes niveles de la estructura organizativa. Esta comunicación implica los mecanismos para dar a conocer de forma interna y externa los aspectos institucionales tales como la misión, la visión, las políticas, los objetivos, los reglamentos, entre otros elementos; también forman parte de este tipo de comunicación los documentos, oficios y circulares informativas. Para ello, actualmente se recurre a herramientas como el diseño de páginas web y otros recursos electrónicos o impresos. Este tipo de comunicación es oficialmente controlada y supervisada por las instancias que la propia institución tiene establecidas, con el fin de sistematizar y homologar los esquemas y contenidos de la comunicación.

Aunque la comunicación formal responde a la necesidad de unificar algunos elementos y criterios a nivel institucional, su utilización excesiva ha dado lugar a problemáticas diversas, las cuales se explican en el segundo apartado de este mismo capítulo.

De forma paralela a la comunicación formal, en las instituciones educativas coexiste otro tipo de comunicación derivada de los modos particulares de relación entre los integrantes de la organización escolar. Ésta es la comunicación *no formal* en la cual las personas se relacionan de forma alternativa y simultánea a los esquemas institucionales establecidos, generando patrones de relación complementarios que en algunos casos tienen que ver con las funciones y tareas asignadas a cada persona, pero que, en determinados momentos, van más allá de lo estrictamente laboral. En algunos casos este último tipo de comunicación se identifica con la denominación de *informal*.

En cualquier caso, lo verdaderamente importante es reconocer el enorme impacto que pueden llegar a tener las *comunicaciones no formales* en la dinámica de las instituciones educativas, ya que son parte fundamental de la cultura de la escuela.

Las prácticas burocráticas en la comunicación escolar

El modelo de administración burocrática se establece en la década de los años cuarenta del siglo XX, ante la necesidad de imponer orden, formalizar procedimientos y mejorar los resultados de las organizaciones, retomando el concepto de sistema *ideal* o *puro* que Max Weber había denominado desde finales del siglo XIX como burocracia.

Es importante destacar que el término burocracia implica de origen un enfoque de racionalidad y eficiencia, apartándose de la connotación peyorativa que actualmente se le da. Uno de los atributos de este modelo es el carácter formal que otorga a las comunicaciones, es decir, las reglas, decisiones y acciones administrativas deben realizarse fundamentalmente por escrito. Por ello se recurre a documentos y formatos que pretenden unificar y sustentar las prácticas de comunicación.

Con el paso del tiempo este pensamiento administrativo ha derivado en una visión mecanicista y formalista de la administración escolar, en la que se parte de la premisa de que todo debe funcionar bien, gracias a la planificación y estandarización de normas, programas y procedimientos. La escuela es concebida como una realidad objetiva, lineal, neutral y uniforme que funciona racionalmente. Por lo tanto, para alcanzar mayores niveles de eficiencia, basta con aumentar el control sobre la estructura institucional y mejorar sus procedimientos y formas de organización (Elizondo, 2001: 79). Los elementos subjetivos tales como valores, intereses y percepciones son ignorados, dando prioridad al diseño de la estructura organizacional.

En las instituciones educativas se ha adoptado en gran medida el esquema burocrático de la comunicación basada en notificaciones escritas. Nada procede si no cuenta con un documento por escrito que sustente con exactitud lo que plantea; además el escrito tiene que estar respaldado por la firma de una persona cuya posición jerárquica en la organización le faculta para dar alguna instrucción o requerir un determinado bien o servicio. Por otra parte, muchos de los documentos no pueden emitirse ni solventarse en el momento en que surge la necesidad, ya que para su "debida atención" existen días y horarios establecidos de recepción de los distintos asuntos.

Si bien es cierto que las organizaciones requieren de una estructura y un orden determinados, la cultura de la notificación o solicitud por escrito ha llevado a las organizaciones a la paralización de muchos de los procesos: nada se mueve si no existe un documento de soporte. Para muchas personas puede resultar muy difícil, quizá imposible, pensar y actuar desde un paradigma diferente, ya que su práctica y experiencia en las diversas instituciones ha presentado como normal el hecho de que nada se ejecuta si no hay un respaldo por escrito. La voluntad, la confianza y el compromiso de sacar adelante un trabajo determinado son considerados como aspectos subjetivos que han

quedado olvidados, ya que la primacía la tiene un legajo de documentos. Resulta curioso, y en buena medida absurdo, observar como en nuestro tiempo, con el avance de las comunicaciones por medios electrónicos, muchas personas en las instituciones escolares requieren que una información determinada, además de hacerla llegar por estas vías tecnológicas, se entregue también en forma impresa.

En este sentido conviene destacar que la infraestructura tecnológica por sí misma no mejora ninguna comunicación. Los programas que son demasiado complejos, que sólo unos cuantos saben utilizarlos por ser poco amistosos, no serán aceptados fácilmente y muchos de los trabajadores preferirán utilizar los viejos métodos. Es por ello que será necesario desarrollar en la escuela la competencia y la convicción para que todos los participantes manejen pertinentemente los recursos tecnológicos, pero no sólo desde un enfoque técnico sino sobre todo con el fundamento de tener un criterio y sentido claros de lo que se pretende mejorar.

Todas estas implicaciones y efectos de la comunicación burocrática son mayores cuanto más grande es la institución escolar y más aún al ubicarnos en el contexto de los sistemas o subsistemas educativos: en tales casos la comunicación se torna más impersonal y el flujo de información se vuelve más lento, ya que tiene que pasar por muchos filtros que incluso pueden propiciar, por ejemplo, que cuando se autorizó una solicitud o requerimiento, éste ya no sea necesario o procedente, pues la necesidad ya no existe o bien los tiempos se vencieron. En el caso de la comunicación o interacción personal en un gran subsistema o centro educativo donde predominan las prácticas burocráticas, para muchos trabajadores, la posibilidad de acceder a una entrevista personal con "el más alto directivo" puede resultar una verdadera utopía.

Las prácticas excesivamente burocráticas de comunicación han dado lugar en muchos casos a una vorágine de comunicados que no comunican. Tanto la emisión como la recepción de los mensajes han caído en formulismos y en ciertos rituales adoptados por las instituciones. Todos los escritos tienen, en mayor o menor medida, la misma estructura y hasta los mismos vicios: se refleja la primacía de la forma y el estilo jerárquico por encima del contenido del mensaje; no se distingue la información fundamental de aquella que es de rutina. Por ello, es frecuente encontrar en los escritorios del personal de los centros escolares, sobre todo de los directivos de mayor jerarquía, un cúmulo de documentos, oficios y expedientes que, tal vez algún día sean leídos.

Desde esta perspectiva, la comunicación ha sido limitada más bien a *informar* y por ello adquiere un carácter unidireccional, que se define desde la alta jerarquía y fluye hasta la base operativa. Se da por hecho que los mensajes son entendidos y asumidos de la misma manera por todos los trabajadores. No obstante, cabe reflexionar que la existencia de la comunicación entre dos actores no supone que exista necesariamente el entendimiento (Luhmann, 1997), pensar que el otro actor entiende lo mismo, que le da el mismo significado a las palabras, no es más que un supuesto que en la vida cotidiana se ha vuelto indispensable para acelerar y simplificar las comunicaciones.

Sin embargo, durante la gestión educativa no se puede asumir de manera preconcebida dicho supuesto, por el contrario será necesario poner especial atención a lo que están comprendiendo y sobre todo cómo lo están asumiendo las diversas personas. En la comunicación burocrática, la retroalimentación de la comunicación no es considerada como algo fundamental, ya que lo relevante es "cumplir con informar", lo cual se observa en algunos casos incluso en el proceso de enseñanza aprendizaje, por parte de los propios docentes: se imparte la clase haciendo llegar una serie de mensajes a los alumnos pero sin detenerse demasiado a verificar las respuestas verbales y no verbales que emiten los alumnos ante dicha "comunicación".

El rumor como compensación ante una débil comunicación organizacional

Los centros escolares que poseen una comunicación institucional clara, transparente y por lo tanto efectiva, generalmente, no requieren, de ningún tipo de mecanismo compensatorio para lograr la comunicación y los acuerdos.

Sin embargo, en aquellas instituciones en las que la comunicación formal es limitada, donde los mensajes no están al acceso de todo el personal, donde existe ambigüedad y gran diversidad de interpretaciones ante los comunicados, la misma dinámica de la organización hará emerger una modalidad distinta a la comunicación formal que permita a los colaboradores aproximarse desde una perspectiva cotidiana a lo que se oculta detrás de los hechos.

Es así como surge el *rumor*, cuyo origen se encuentra en la rigidez de la comunicación formal y en la lentitud de su circulación. En principio aparece como un elemento impersonal y anónimo pero con gran influencia en las relaciones personales, en el trabajo y en la red organizacional en su conjunto.

El rumor no necesariamente resulta dañino para una institución, su génesis está en la naturaleza social de las personas cuando intentan incrementar sus comunicaciones que la organización no atiende de manera cabal. El rumor sólo constituye un síntoma, ante los problemas de comunicación de la escuela, que es necesario analizar y enfrentar. Es común que los directivos escolares atribuyan la presencia del rumor a las características negativas de las personas, dejando de reconocer que el trasfondo de estos comportamientos muchas veces se ubica en la deficiente y poco transparente comunicación institucional.

Sin embargo, en frecuentes ocasiones el rumor puede provocar efectos negativos en los procesos e imagen de las instituciones y del personal que en ellas trabaja. Estas prácticas de rumor pueden llegar a afectar la percepción profesional o incluso la integridad de las personas, de tal manera que en el ámbito coloquial existe la expresión "di una mentira muchas veces y se convertirá en verdad ante los demás". Lo más grave es que hay instituciones que pareciera que en su actuar, más que combatir esta práctica, la toleran o incluso la fomentan.

La comunicación comprometida: columna vertebral de la dinámica institucional

Las instituciones de cultura vigorosa reconocen que la única manera de erradicar el rumor como una práctica que puede afectar a la organización educativa es la utilización de una *comunicación comprometida*, es decir, aquella que establece un vínculo transparente entre las personas y que tiene un propósito concreto en beneficio del colectivo institucional.

En principio resulta fundamental que los directivos de las escuelas tengan plena claridad con respecto a la misión y la visión de futuro de la institución, ya que a partir de ello se podrán comunicar éstas a todo el personal y a la sociedad que se relaciona con el centro para recibir el servicio educativo. Para el caso de los trabajadores de la institución, el tener claridad sobre la misión y visión institucional les permitirá contar con un referente fundamental que guíe cada uno de sus actos y decisiones.

No obstante, el conocimiento de estos dos componentes no es un aspecto puramente formal, ya que además de que se den a conocer oficialmente a todos los trabajadores de la organización escolar será necesario que dichos planteamientos se perciban como algo auténtico, con el compromiso implícito del personal de refrendar en todo momento esta misión y visión, a fin de impedir que por costumbre estos planteamientos se conviertan en "letra muerta".

Es necesario tener presente que generar una misión y una visión de futuro compartidas debe apoyarse en la colegialidad de las ideas, la cohesión, la integración y sentido claros, respetando la diversidad de los aportes de los integrantes de la organización escolar, lo cual abre la puerta al aprendizaje permanente, a la participación, a la exploración de soluciones y a la búsqueda de criterios compartidos, cosa que se aleja de las prácticas autoritarias y mecanizadas que han caracterizado por mucho tiempo a la escuela.

La construcción de una *visión compartida* es importante desde un inicio porque impulsa la orientación y consolidación de la institución, no sólo para cumplir con las necesidades inmediatas sino, sobre todo, con la mirada puesta en los resultados de largo plazo.

Sin embargo, debe tenerse presente que la comunicación formal de la misión y la visión, entre otros aspectos, constituye sólo el punto de partida para lograr una comunicación plena y positiva pues, en la realidad, no debe perderse de vista que hasta las rutinas más simples y cotidianas transmiten una imagen de la institución escolar y de su personal, es decir, todo lo que "se hace" o "deje de hacer" comunica algo a los demás.

La comunicación en este contexto debe tener la peculiaridad de ser abierta y extensiva a todos los integrantes de la organización, no restringirse a ser patrimonio de unos cuantos que la utilizan para preservar o ampliar sus beneficios. Esta apertura en el sentido y alcance de la comunicación en la escuela, propicia que los integrantes de la misma le otorguen un valor importante, le den credibilidad y por lo tanto se comprometan con su propio actuar en el proceso de la comunicación integral del centro

escolar.

Resulta esencial que los directivos escolares sean conscientes de la necesidad de transformar el esquema mecanicista de la comunicación en un enfoque sistémico, donde las redes de comunicación estén abiertas, por un lado a todos los integrantes de la organización y por otro hacia el entorno escolar (familias, vecindario y otros actores sociales).

Esta apertura en el sentido de la comunicación no significa que los líderes lancen constantemente mensajes, encomiendas o a veces simplemente ocurrencias de manera indiscriminada; implica, más bien, conocer las fortalezas, potencialidades y ámbitos de responsabilidad de los diferentes trabajadores de la institución y a partir de ello canalizar las prioridades y los proyectos al espacio de atención más adecuado. La diferencia con el esquema tradicional es que este proceso se realiza de una manera transparente e inclusiva. En ese sentido, los directivos escolares deberán estar atentos a identificar en dónde se presentan bloqueos de información, sectarismos, manipulaciones u otras prácticas de comunicación que son nocivas para el avance y fortalecimiento institucional.

Una comunicación organizacional fuerte y efectiva deberá dar cabida a diferentes formas y espacios para la interacción de las personas que participan en la escuela, a fin de posibilitar el desarrollo de las comunicaciones emergentes que se hacen necesarias en función de nuevas situaciones o determinadas prioridades.

Cabe destacar el papel importante que tienen las tecnologías de la información y comunicación en este proceso, sin embargo, debe tenerse presente que, en sentido estricto, la comunicación institucional positiva y vigorosa no depende de la incorporación de tecnologías sofisticadas, ya que todos estos recursos constituyen sólo herramientas pero no son un fin en sí mismos. Un recurso utilizado sin un sentido claro puede derivar en problemas mayores o, más aún, convertirse para la escuela en la falacia de estar "a la vanguardia del desarrollo de las comunicaciones".

Por tanto, la verdadera riqueza de la comunicación en las escuelas está en las personas y en el grado de conciencia que asuman en sus prácticas comunicativas.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ ¿Es posible armonizar la comunicación formal y la no formal en las organizaciones educativas?
- ✓ ¿Tiene usted en mente la vivencia, en instituciones educativas, de situaciones de comunicación impregnadas del modelo burocrático desvirtuado?
- ✓ ¿Cuáles son las raíces profundas del rumor que con frecuencia se presenta en la vida cotidiana de las instituciones educativas?
- ✓ ¿Cómo se puede lograr una comunicación comprometida y efectiva en el actuar de las instituciones escolares?

4. El liderazgo educativo

"El hombre selecto o de la minoría no es el petulante que se cree superior a los demás, sino el que se exige más"

JOSÉ ORTEGA Y GASSET

IDEAS CLAVE

- Caracterización del liderazgo en las instituciones escolares.
- Rasgos fundamentales de los líderes de los centros educativos.
- Mitos que se han forjado en torno a los directivos y con respecto al trabajo que desarrollan.
- Tres tareas clave de los directivos escolares: el análisis de problemas, la negociación y la toma de decisiones.
- La necesidad de formar líderes educativos.
- La importancia para los líderes educativos de reconocer y cultivar su espacio personal.

El liderazgo en la escuela

A partir de lo analizado hasta el momento, podemos reafirmar la idea de que la escuela es una realidad muy peculiar y por ello el ejercicio del liderazgo al interior de ésta, adquiere características distintas, con respecto al que se desarrolla en otros ámbitos organizacionales.

En términos generales el liderazgo puede ser entendido como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de ciertos propósitos por medios no coercitivos. En ese sentido, Fullan (2002: 172) sostiene que no conoce ninguna escuela que progrese, que no tenga al frente a un director capacitado y "debiera quedar

completamente claro que la mejora escolar es un fenómeno organizativo y, por tanto, el director, como responsable, es la clave para el éxito o fracaso".

La *gestión* y el *liderazgo* son dos nociones integradoras en el marco de los procesos de dirección de las organizaciones. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la vocación, la pasión y la creatividad necesarios para activar los procesos e impulsar a los integrantes de la institución hacia los propósitos institucionales.

Si bien en los centros escolares se realizan procesos de planificación, control, evaluación, análisis de problemas, negociación y toma de decisiones, entre otros, la naturaleza particular del proceso educativo, impregnado en gran medida de factores humanos de índole subjetiva, hace necesario que la labor de los líderes educativos recupere otros elementos más allá de los que convencionalmente se han considerado, por la influencia de los modelos gerenciales para la función de liderazgo.

Los roles que desempeñan los directores de los centros educativos, difieren de manera importante de los que realiza por ejemplo el gerente de un banco, o el director de un hospital: la naturaleza del servicio que cada una de estas organizaciones ofrece, hace sustancialmente distinta la actuación de sus dirigentes.

Por ello, no basta con decir que todos estos directivos deberán tener una amplia capacidad de liderazgo, ya que cabría preguntarse: ¿Qué sentido se le otorga a la labor de los líderes en uno y otro contexto? ¿Qué concepción y prácticas de liderazgo será conveniente adoptar? Éstas son sólo algunos de los interrogantes que deberán ser resueltos a la luz del análisis de las condiciones específicas de cada centro educativo.

La naturaleza del trabajo de los directivos escolares, según Gairín (1995) implica tres características fundamentales:

- *Fragmentación.* Las actividades de los directivos son constantemente interrumpidas por diversas tareas, problemas o situaciones que requieren su atención inmediata.
- *Brevedad.* El énfasis se pone en las tareas breves que aseguran la continuidad del trabajo, pero no necesariamente la calidad de los resultados. Los procesos y actividades a largo plazo son generalmente poco atendidos.
- *Variedad.* Los directores intervienen en los más variados asuntos, muchos de ellos

de carácter trivial, que les obligan a poner en juego gran cantidad de conocimientos, destrezas y habilidades que en diversas ocasiones no han desarrollado.

Las prácticas de liderazgo en la escuela son un aspecto primordial para impulsar el desarrollo innovador de las funciones y tareas y, por otra parte, para atender los desafíos que se van presentando a las instituciones.

De manera enunciativa las prácticas de liderazgo educativo (IIPE, 2003) deben estar enfocadas a:

- Generar aprendizaje organizacional y social.
- Resolver colectivamente problemas nuevos.
- Redefinir valores.
- Ajustar los procesos de acción para alcanzar esos valores.
- Estimular el desarrollo de otras formas de comprender y de actuar.
- Ampliar los procesos de mejora continua.
- Desarrollar y sostener círculos de aprendizaje profundo.
- Impulsar procesos extendidos y continuos para el fortalecimiento de competencias complejas, tanto individuales como colectivas.

En suma, la función de dirección de un centro escolar se puede identificar como un momento de síntesis de un proceso más amplio y complejo que es la educación escolarizada, pues en la dirección se fusionan y convergen los diversos aspectos de la vida organizacional, reflejados de manera muy especial en el rol que desempeñan sus directivos.

Esto significa que no es posible desligar la labor de dirección de los procesos de planificación, integración y evaluación, lo cual implicaría una visión simplista del quehacer de los directivos escolares.

En los apartados que se presentan a continuación se analizarán algunas particularidades del liderazgo escolar con sus principales implicaciones.

Rasgos fundamentales de los líderes educativos

Iniciaremos este apartado retomando el planteamiento sobre lo que mueve a determinadas personas a convertirse en líderes en los centros educativos (Taylor, 2007). En ese sentido, hay tres cuestiones que los líderes necesitan preguntarse y responderse:

- ✓ ¿Cuál es mi historia como persona y como profesional?
- ✓ ¿Por qué elegí hacer lo que hago?

✓ ¿Por qué elegí hacer lo que hago en el lugar donde lo hago?

Seguramente, en las respuestas a estas preguntas los líderes escolares pueden encontrar elementos importantes e interesantes que denotan los motivos que han tenido para ejercer la función directiva y el liderazgo inherente a ésta.

En el reconocimiento de su historia personal y profesional los líderes pueden identificar las raíces más profundas que inciden en lo que piensan y en la manera en que actúan; los tipos de relación que establecen con las demás personas y sus vínculos con el trabajo. No es casual que las personas, los directivos escolares en este caso, se manifiesten de cierta forma y que, por lo tanto, sean percibidos y caracterizados por los otros de acuerdo a algún prototipo determinado.

En cuanto a las razones que han llevado a los directivos a ejercer esta actividad, específicamente en alguna institución en particular, puede suceder que esta decisión haya derivado de un proyecto de vida que conscientemente fue clarificado y trabajado por la propia persona, aunque lo más común es que esta situación no obedezca a decisiones planificadas o trabajadas por el directivo, sino que fue propiciada por las circunstancias que lo colocan en esta coyuntura, ante la cual, de alguna manera, ellos se adaptan.

Es frecuente que algunos profesionales formados en otras disciplinas muy distintas al ámbito educativo o pedagógico, de pronto se encuentren con la posibilidad de acceder a algún puesto de dirección escolar, que en muchos casos aceptan porque consideran que les ofrece algunas "ventajas" que desde su perspectiva pueden ser: un horario más cómodo, un trabajo en apariencia menos demandante que el que han desempeñado en otro tipo de organizaciones, entre otras, o bien simplemente eligen trabajar en el medio educativo porque ya no encuentran suficiente cabida en el entorno laboral específicamente relacionado con su profesión. Las consecuencias de tal forma de incorporación al mundo de la dirección educativa pueden no ser muy favorables para los centros educativos, para los usuarios de los servicios de dichas instituciones y, en un momento dado, para los propios líderes escolares.

En torno al tema del liderazgo, mucho se ha dicho con respecto a las características que deben poseer los líderes de las distintas organizaciones. En la literatura existente podemos encontrar elementos tales como el espíritu visionario, el ser persuasivo, motivador, capaz para la toma de decisiones, contar con habilidades administrativas diversas como la planificación, el control, seguimiento y evaluación de las diferentes acciones y programas, por citar sólo algunas de las características que más comúnmente se señalan.

Sin pretender negar la importancia de muchos de estos atributos, consideramos que los líderes educativos deben contar, además, con algunas otras cualidades que son necesarias por la naturaleza misma de la misión educativa que ha sido conferida a las escuelas. Desde luego que la mención de diversos atributos de los líderes educativos puede ser ilimitada, sin embargo, desde mi percepción considero fundamentales los siguientes:

- Autenticidad.
- Enfoque integral de carácter sistémico.
- Perspectiva humanística y ética.
- Equilibrio emocional.
- Competencia pedagógica.
- Cultura amplia.
- Gran capacidad de escucha y comunicación.
- Gran capacidad de observación.
- Actitud asertiva.
- Capacidad para fomentar y coordinar el trabajo colaborativo.
- Equilibrio entre ser metódico y ser flexible.
- Amplia capacidad de negociación, previsión y resolución de problemas.

Autenticidad

El personal de las instituciones, los alumnos y los padres de familia, antes que cualquier otra cosa, lo que desean es confiar en el líder, identificarse con una persona que proyecte una imagen de auténtico compromiso hacia las personas y hacia la educación (Evans, 1996).

En la medida en que los líderes logren hacer coincidir los propósitos individuales de los trabajadores con los fines institucionales, será posible que el personal haga suyas las aspiraciones de la institución al observar que sus directivos se convierten en la más firme y auténtica manifestación de ese compromiso y ese sentido de pertenencia institucional.

Enfoque integral de carácter sistémico

Resulta fundamental que la alta dirección de las instituciones educativas posea y desarrolle un enfoque holístico de la organización que asegure una perspectiva integradora de los diferentes procesos. Esta situación pareciera un tanto obvia y generalmente se asume como un hecho, pero en la realidad muchos de los directores escolares se concentran o dan prioridad a algún aspecto determinado como por ejemplo la cuestión financiera, la estructura y operación administrativa, las relaciones con los sectores externos, o con el personal académico, entre otros, sin tomar en cuenta las interacciones e influencias recíprocas que existen entre los distintos componentes del proceso escolar, es decir, se trabaja por separado con cada una de estas parcialidades, sin lograr una armonización plena entre estos aspectos.

El pensamiento sistémico es importante porque se requiere de una aprehensión de la realidad actual y de la imagen de futuro hacia la cual se mueve la organización y su gente (Senge, 1990: 423).

Perspectiva humanista y ética

Es éste un atributo fundamental, ya que como se apuntó anteriormente, el propósito central de las escuelas es la formación de seres humanos. En los centros escolares no se realizan producciones en serie de carácter estandarizado; por el contrario cada estudiante es una persona única e irrepetible. Sin embargo, la tendencia general hacia la sistematización y uniformidad origina que en la práctica se pretenda normalizar diferentes aspectos como es el caso de la conformación de grupos "homogéneos", los horarios, las evaluaciones e incluso que se piense que los alumnos deben responder de la misma manera a las condiciones y estímulos que proporciona la escuela.

En el plano de la ética los líderes escolares deberá tener claros los principios fundamentales como la equidad, la inclusión, el respeto, la responsabilidad, el amor a la verdad, la honestidad, la justicia, la libertad y la humildad, entre algunos de los más importantes; sin embargo, lo fundamental será la congruencia en su actuar conforme a tales principios, que se debe fomentar en toda la institución.

Equilibrio emocional

Pareciera, en principio, un tanto utópico hablar de equilibrio emocional en un contexto como el que vivimos actualmente, caracterizado por la presión constante y el estrés. Por ello podríamos preguntarnos: ¿quién puede asegurar que posee un pleno equilibrio emocional? Sin embargo, la responsabilidad que tienen los directivos de enfrentar e intervenir ante diferentes situaciones, donde están implicados seres humanos hace necesario que los dirigentes asuman una postura de respeto, empatía, seguridad e imparcialidad, a fin de no dejarse arrastrar por los problemas y conflictos que surjan en la vida institucional.

Lo anterior no significa que los directivos tengan que bloquear la expresión de sus emociones, más bien se hace referencia al manejo apropiado de tales emociones, para no permitir que los prejuicios, los estereotipos o el temperamento individual puedan provocar problemas mayores. En ese sentido, a fin de mantener su propia salud física y emocional, es importante que los directivos procuren, en la mayor medida posible, sostener una actitud firme pero ecuánime, evitando polarizaciones y reacciones intempestivas que afecten el ambiente escolar.

Competencia pedagógica

Como se apuntó anteriormente, el proceso medular que se lleva a cabo en las instituciones escolares es la formación educativa y el aprendizaje de los alumnos, en función del marco curricular establecido para cada uno de los niveles y modalidades de un sistema educativo. Por tal razón, un atributo de primera importancia para los directivos es que conozcan de manera profunda los aspectos que dan sentido y estructura al proceso educativo desde un enfoque holístico. El director de un centro escolar no podrá tomar las mejores decisiones relacionadas con el ámbito educativo y académico, si

no posee las competencias necesarias en el aspecto pedagógico-didáctico. De esta manera, será importante un manejo riguroso y consistente de estas competencias educativas por parte del director, pues será imposible o poco congruente que pretenda retroalimentar a sus profesores o dar mensajes coherentes a los sectores externos si él no cuenta con un soporte pedagógico apropiado. En sentido amplio el director se constituye en un referente pedagógico para todos los docentes de su institución.

Cultura amplia

Las escuelas son instituciones que trabajan en torno al conocimiento, la ciencia y la cultura. Este hecho hace necesario que sus diferentes directivos sean representantes dignos de ese *saber formal* que refleja la herencia cultural del mundo y de un país determinado. No obstante, en la práctica es frecuente identificar directivos que en su trabajo y en su actuar general denotan una pobre formación cultural, con limitaciones diversas, que van desde el lenguaje y sus formas de expresión, tanto oral como escrita; escaso bagaje de conocimientos universales en áreas básicas como la historia, la geografía, las ciencias, el arte, la economía, entre otras; escaso acercamiento a la lectura, lo cual los limita para comprender la evolución de las sociedades en los diversos campos del conocimiento y, por ende, realizar propuestas de intervención fundamentadas y consistentes. Un director escolar no puede ser la antítesis de todo eso que representa una institución orientada al conocimiento.

Gran capacidad de escucha y comunicación

Es también fundamental que los directores educativos desarrollen una especial sensibilidad para *saber escuchar* a todas las personas con las que interactúan, ya sea alumnos, profesores, personal administrativo, padres de familia, autoridades escolares y representantes de otros sectores con los que la escuela tiene vinculación.

Sin embargo, es importante en principio hacer hincapié en la distinción entre la acción de *simplemente oír* con respecto a lo que implica *saber escuchar*. Cuando oímos solamente ponemos en práctica una capacidad sensorial estrictamente auditiva que, a fin de cuentas, todos los animales tienen. En cambio, el *escuchar* es una facultad íntegramente humana que nos permite abrir otros canales de nuestra persona para comprender y lograr un grado de identificación, rechazo o empatía con el contenido y la forma misma de comunicación. Por tanto, la capacidad de escucha y comunicación no es una cuestión mecánica sino predominantemente situacional.

Es frecuente que los directivos escolares hablen mucho y escuchen poco: dan instrucciones, plantean, definen, dan discursos, etc. Será importante y sano para la organización escolar que la relación entre hablar y escuchar, por parte de sus directivos, sea inversamente proporcional a la práctica acostumbrada de privilegiar *el decir* sobre la *escucha empática*.

Gran capacidad de observación

Unido a la capacidad de escuchar que deben desarrollar los directivos está el hecho de *saber observar* la diversidad de los procesos y acontecimientos que ocurren en el centro escolar desde una perspectiva analítica, reflexiva y crítica que permita lograr una comprensión integral de la escuela, a fin de poder emprender acciones fundamentadas y tomar decisiones que sean pertinentes.

En este sentido, la observación debe tener un carácter profundo y riguroso, evitando al máximo los prejuicios o predisposiciones que sesgan los fenómenos a observar. En diversas ocasiones los líderes escolares pierden de vista la necesidad de observar con rigor todo lo que ocurre en el contexto escolar, dando lugar a una percepción superficial de lo que acontece en la vida cotidiana de la escuela. Parece que la necesidad de resolver los problemas urgentes que se van presentando ha impregnado la labor de los líderes escolares de un sentido de inmediatez que no permite lograr una comprensión clara y sistémica de la dinámica escolar en su conjunto.

Actitud asertiva

Un aspecto que seguramente deberá trabajarse, en mayor o menor medida, por parte de los directivos escolares es el desarrollo de una *actitud asertiva* que contribuya a la comprensión y respeto a las ideas y derechos de los demás, sin que ello implique sacrificar la propia perspectiva y los propios derechos. El enfoque *asertivo* se contrapone a la actitud autoritaria, ya que en ésta última sólo se admite la imposición del punto de vista de una persona que asume ser quien conoce y toma las decisiones. Por otra parte existe la actitud denominada *no asertiva*, que es aquella donde las personas sacrifican sus derechos y su perspectiva propia, otorgándoles poco valor y por ende son cedidos o entregados a las otras personas.

El trabajo del director escolar demanda la necesidad de mantener un equilibrio en su perspectiva y en la toma de decisiones ante las diferentes circunstancias que se van presentando en la vida cotidiana de la escuela y, en ese sentido, el desarrollo de una actitud *asertiva* contribuye a este propósito.

Capacidad para fomentar y coordinar el trabajo colaborativo

Las perspectivas pedagógicas actuales destacan la importancia de promover entre los estudiantes el espíritu de colaboración y trabajo cooperativo, con el fin de propiciar aprendizajes significativos que deriven de construcciones sociales del conocimiento. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿cómo se pueden enseñar estos principios y metodologías en una institución en la cual no existe un sentido de colaboración entre sus diferentes integrantes, situación que inevitablemente es percibida por los alumnos?

De inicio los estudiantes pueden reconocer el divorcio existente entre el trabajo docente y el trabajo administrativo; posteriormente pueden identificar que entre los

propios docentes existe una separación y que el trabajo colegiado es limitado; también entre el personal directivo y el operativo pueden observar que existe una separación importante que a veces pareciera como un abismo.

En realidad el espíritu de colaboración se promueve y fomenta de manera efectiva a través de las prácticas cotidianas que los estudiantes identifican en el conjunto de la escuela y no por medio del discurso. Sin embargo, es conveniente enfatizar que no todo el trabajo que se realiza en las instituciones con tintes de "inclusión" o "participación" de las diferentes personas es necesariamente trabajo colaborativo. La esencia de este tipo de trabajo implica tener muy claro el sentido y propósito de la colaboración, así como el perfil idóneo de las personas que deben sumarse a la tarea conjunta. También será necesario clarificar a los participantes lo que se espera en concreto de cada uno de ellos, con lo cual podrán dar un significado y un valor determinado a su colaboración. Sólo de esta manera se podrá lograr una participación auténtica y comprometida por parte de los colaboradores de la institución.

Equilibrio entre ser metódico y ser flexible

Una manifestación más del equilibrio que deben manejar los directivos escolares, es la relación entre ser metódicos y ser flexibles. Existen aspectos y circunstancias particulares en la dinámica escolar en las que será fundamental que los directivos adopten un esquema ordenado y sistematizado, con una amplia dosis de rigor. No obstante, existirán otros aspectos y momentos en los cuales la situación concreta demande la adopción de esquemas de pensamiento de carácter flexible, que vayan más allá de las normas y procedimientos. Por la naturaleza de los procesos que se desarrollan en la escuela, no resulta conveniente tener un patrón único y universal de comportamiento, ya que seguramente esto estaría en contra de la propia dinámica de los procesos y de las relaciones humanas que se presentan en las instituciones educativas.

Amplia capacidad de negociación, previsión y resolución de problemas

Las múltiples situaciones que se desarrollan en el contexto escolar hacen imprescindible que sus directivos se preparen de manera continua para enfrentar problemas de muy diversa índole, no sólo para resolverlos, sino sobre todo, y en buena medida para, prevenirlos, evitando así su ocurrencia o al menos reduciendo su impacto.

Una habilidad fundamental, en ese sentido, es la de saber negociar ante situaciones de conflicto. En el ejercicio de esta habilidad convergen varios de los atributos que se han mencionado anteriormente, como la necesidad de actuar con imparcialidad ante los posibles conflictos que se presenten en la escuela; por lo cual la función inicial del líder en este caso consiste en hacer acopio de todos aquellos elementos que sustenten el análisis del problema, dejando de lado los prejuicios, los estereotipos y las respuestas o soluciones predeterminadas. De esta manera, las decisiones que se tomen estarán fundamentadas en hechos y no en supuestos.

Por otra parte, en este sentido, los líderes deberán desarrollar la capacidad para distinguir los aspectos concretos y a corto plazo que se trabajan en la escuela de aquellos de carácter estratégico que sientan las bases del crecimiento futuro de la organización.

Otros planteamientos sobre el liderazgo

Un planteamiento alternativo, igualmente pertinente para su análisis y consideración en el ámbito escolar es el denominado *liderazgo centrado en principios* (Herrejón y Villafaña, 2005).

Desde esta perspectiva, las características que adoptan los buenos líderes escolares son:

- Aprenden continuamente.
- Tienen vocación de servir.
- Irradian energía positiva.
- Creen en los demás.
- Dirigen sus vidas de forma equilibrada.
- Ven y disfrutan la vida como una aventura.
- Son sinérgicos.
- Se ejercitan para la autorrenovación.

Como se puede apreciar algunas de las características antes mencionadas referidas al *liderazgo centrado en principios* son coincidentes con las que plantean otros enfoques.

Sin embargo, más que dar prioridad al manejo de conocimientos y habilidades técnicas, en este paradigma de corte humanista se otorga especial relevancia a los valores y actitudes que proyecta el líder como se denota en el sentido subyacente a cada una de tales características.

Mitos sobre los directivos escolares y sus prácticas de liderazgo

En torno al liderazgo de los directivos escolares se ha generado, en la vida cotidiana de las instituciones, una serie de creencias que en mayor o menor grado determinan el modo en se producen las interacciones entre el personal de la escuela con respecto a sus líderes.

Tales creencias se han convertido en algo inherente a la cultura escolar y por tanto se han asumido en general como verdaderas, pero en realidad constituyen diversos mitos sobre el quehacer y la personalidad de los directivos de los centros educativos y además

sobre el ejercicio de su liderazgo. De manera sintética se describen a continuación algunas de estas creencias generales.

MITO 1. *Los directivos, al ser personas importantes, siempre están ocupados*

Es frecuente que los trabajadores e incluso los alumnos y otras personas externas que tienen relación constante con la escuela conciban a los directores de las instituciones como figuras que por su jerarquía siempre están saturados de trabajo y que por lo tanto es altamente posible y legítimo que no cuenten con mucho tiempo para atender a todas las personas. Es recurrente la imagen de un director ante un escritorio lleno de documentos por revisar y resolver.

Una de las manifestaciones extremas de esta situación se presenta cuando un directivo otorga un espacio para "atender" a una persona pero en la realidad su pensamiento y su disposición no están en el asunto: sigue trabajando en su ordenador mientras le pide a la persona que le diga el motivo de su presencia, o bien atiende distintas llamadas telefónicas y su mirada pocas veces hace contacto empático con la persona que supuestamente iba a atender.

En este mito está presente la confusión de la labor de administrar con la mística y la acción propiamente de liderar. Los líderes efectivos se convierten en auténticos símbolos para la organización y esto propicia que siempre otorguen el tiempo necesario a las personas y a los asuntos realmente importantes.

MITO 2. *Los directivos escolares tienen siempre muchos seguidores espontáneos*

Resulta común la imagen de un director educativo rodeado de un equipo de colaboradores que lo apoyan y que comparten sus convicciones de manera entusiasta, espontánea y comprometida. Muchos directivos escolares, como se dice coloquialmente, pueden "perder el piso", llegando a creer que efectivamente son tan carismáticos e importantes para la institución que por ello encuentran gran disposición por parte de sus subordinados para apoyarles. Esta situación fue muy bien caracterizada por Churchill al decir con gran sentido visionario: "el problema de nuestra época consiste en que sus hombres no quieren ser útiles sino importantes".

En este contexto suele perderse de vista que los seguidores son temporales, ya que, en la mayoría de los casos, son producto de determinadas circunstancias coyunturales, y que en buena medida desaparecerán cuando los directivos ya no detenten el poder y el control de los asuntos relacionados con el centro escolar.

MITO 3. *El director es el que sabe y siempre tiene la razón*

Al ser la máxima autoridad de la institución, o al menos de alguna área, se da por hecho que los líderes están a la vanguardia del conocimiento y competencia para manejar la organización y por ende al final siempre tienen la razón. La realidad nos muestra que

este supuesto no necesariamente se cumple.

Es pertinente subrayar que el director de un centro educativo no es aquel que impone una visión o una idea, sino un agente que promueve posturas críticas y transformadoras dentro de la escuela (González, 2007).

MITO 4. *Los directores deben ser exigentes porque su rango así lo requiere*

Para muchos de los colaboradores de las instituciones educativas resulta un hecho que no admite cuestionamiento alguno, el que los directivos escolares sean figuras dotadas de autoridad y don de mando, y que por ello es natural que sean exigentes con sus colaboradores.

En el fondo de este mito subyace la idea paternalista de que un líder puede incluso "enojarse" cuando algo suceda fuera de los parámetros que él espera. Ligado a esto se concibe que si un líder no es exigente, sus colaboradores, alumnos y padres de familia pueden aprovecharse de esta situación de aparente debilidad o falta de autoridad.

MITO 5. *Los directivos deben trabajar amplias jornadas laborales*

Relacionado con el primer mito existe la creencia de que los directores escolares por la gran cantidad de asuntos por atender y por la magnitud de sus responsabilidades deben trabajar durante amplias jornadas. En ese sentido, muchos directivos suelen decir con frecuencia, y pareciera en ciertos casos con orgullo, que saben a qué hora inician su trabajo pero que nunca saben a qué hora terminarán.

Lo cierto es que buena parte de esa "carga excesiva de trabajo" deriva de una deficiente planificación y priorización de sus actividades: es común observar como en muchas ocasiones los directivos dedican en su jornada diaria un importante número de horas a asuntos triviales mientras que lo esencial pocas veces o nunca se aborda. Esto se convierte en un círculo vicioso al cual se suma el hecho de que muchos líderes escolares no saben delegar responsabilidades y no establecen una filosofía de auténtico trabajo en equipo.

MITO 6. *Los directivos son equitativos e imparciales*

Teóricamente se ha concebido que la relación que establecen los líderes escolares con todos los actores de la institución se sustenta en la equidad e imparcialidad. Este "deber ser" generalmente no se cumple en la realidad pues en principio la propia naturaleza humana incide en que los directivos establezcan un vínculo relacional distinto con cada persona; es natural y legítimo que existan afinidades e identificación especial con algunas personas y no con otras, sin embargo, lo que no resulta conveniente es que esas afinidades o discrepancias predispongan a los directivos a tomar partido por ciertas personas para asuntos estrictamente de trabajo.

Hacia una nueva forma de ejercer el liderazgo

Como se puede observar, la concepción del "jefe" como jerarca ha cambiado o al menos está en proceso de cambio. La tarea de dirección de grupos humanos ya no es cuestión de ordenar y controlar. La jerarquía como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de la mayoría de los integrantes de la organización e inhibe el trabajo colaborativo (IIPE, 2003). Por ello, más importante que la autoridad formal que posean los distintos líderes, incluidos los docentes en su papel de líderes educativos, será la autoridad moral que adquieran ante sus colaboradores y ante los alumnos, ya que este tipo de autoridad emana de la congruencia que los demás perciban en el actuar y en el ejemplo positivo de tales líderes.

En ese sentido, la labor de dirección, tampoco puede ser concebida como un "atuendo o vestimenta" que las personas pueden usar y que es representativa de la autoridad que les ha sido conferida; el auténtico liderazgo implica más bien la apertura intelectual y humana que permita percibir de manera holística la realidad institucional, reconociendo sus fortalezas pero teniendo perfectamente clara la necesidad de emprender nuevos retos en beneficio de los alumnos y de la sociedad con la que han establecido un compromiso.

En el mismo orden de ideas Senge (1990: 419) señala: "Nuestros mitos predominantes sobre el liderazgo aún están dominados por la imagen del capitán que dirige la carga de caballería para rescatar a los colonos asediados por los indios. Mientras prevalezcan esos mitos, reforzarán el énfasis en los hechos a corto plazo y los héroes carismáticos, y no en las fuerzas sistemáticas y el aprendizaje colectivo. La visión tradicional del liderazgo se basa en supuestos sobre la impotencia de la gente, su falta de visión personal y su ineptitud para dominar las fuerzas del cambio, deficiencias que sólo algunos grandes líderes pueden remediar".

La imagen mítica de los directores escolares como los "hombres de traje" promotores de la modernidad, la eficiencia, la eficacia, la evaluación y la calidad, contrasta con la realidad manifiesta de quienes no han sido capaces de generar un auténtico progreso y contribución a los auténticos problemas del sistema educativo.

Análisis de problemas, negociación y toma de decisiones

Cabe destacar, en principio, que el análisis de los problemas que se presentan en el contexto escolar por parte de sus directores depende, en primera instancia, de la capacidad que tengan para identificarlos y delimitarlos con exactitud. Es un hecho que la dinámica escolar cotidiana, tan acelerada en muchos casos, ha provocado cierta rutina e inercia para reconocer los problemas importantes. Esta situación, comúnmente llamada "ceguera de taller", ha provocado que en muchas ocasiones los problemas pasen delante de los directivos y desde luego también del resto del personal, sin que sean reconocidos y valorados en su justa dimensión; pareciera como sí la escuela se hubiese acostumbrado a la presencia cotidiana de determinadas situaciones y prácticas a las cuales ya no se les

otorga la importancia real que pueden tener.

Uno de los acontecimientos que se presenta comúnmente en las escuelas, en el proceso de resolución de problemas, es confundir los síntomas o manifestaciones con el problema en sí. Esto da lugar a enmiendas rápidas aparentemente efectivas pero que en realidad no atacan al problema de fondo y por el contrario pueden ocasionar efectos negativos. Por lo tanto, será necesario que los líderes y el personal de los centros escolares desarrollen la competencia para identificar y delimitar con precisión los distintos problemas, saber contextualizarlos, reconocer sus antecedentes y orígenes, todo lo cual permitirá abrir nuevas alternativas para enfrentarlos y resolverlos; pero no con fórmulas frecuentemente estereotipadas.

En ocasiones se cae en el error de aplicar una misma solución a todo tipo de problemas; por ejemplo, es común suponer que muchos de los problemas de la práctica docente se solucionan enviando a los profesores a cursos de capacitación, lo cual puede dar lugar a caer en la rutina de la simulación: los profesores asisten a los cursos programados, cumplen aparentemente con lo requerido pero los cambios de fondo en su práctica docente siguen sin producirse; las instituciones educativas por su parte reportan en sus indicadores la capacitación realizada y con ello los problemas parecen resueltos.

Algunas de las situaciones que en el ámbito de las instituciones escolares se manifiestan de forma recurrente como obstáculos del proceso de análisis y resolución de problemas son las siguientes:

- Evadir o manifestar temor hacia los problemas.
- No valorar la importancia de éstos.
- Enfocarse predominantemente en los síntomas.
- Tomar decisiones sin un análisis concienzudo.
- Juzgar en lugar de indagar.
- Trabajar sobre lo urgente y no sobre lo importante.
- Quedarse en el análisis y no implementar soluciones.
- Suponer que todos los problemas son resueltos por el o los líderes.
- Enfocarse sólo al corto plazo.

En el proceso de toma de decisiones, los líderes se pueden enfrentar a diversos dilemas (Taylor, 2007) que tendrán que saber valorar, considerando siempre como premisas la equidad y el bien común. En ese sentido, será fundamental la incorporación del fundamento ético que otorgue un sentido verdaderamente humano al ejercicio de liderazgo, que impida la adopción de decisiones que atenten contra la dignidad de las personas e instituciones.

Así mismo será necesario incorporar la reflexión-acción como un proceso permanente en el desarrollo del liderazgo escolar, que contribuya a dotar a esta función de un

equilibrio entre el análisis reflexivo y la puesta en práctica de determinadas acciones lógicamente sustentadas.

Sin embargo, es necesario destacar que la resolución de problemas no debe ser entendida como una facultad exclusiva de los directivos, sino como una herramienta metodológica que toda la organización debe desarrollar a través de los diferentes equipos de gestión y de mejora.

En lo que respecta específicamente a la toma de decisiones, es importante reconocer que este proceso, desde un punto de vista general, implica siete etapas (IIPE, 2003):

1. Definir los propósitos de la decisión.
2. Reunir los hechos y la información necesaria para tomar la decisión.
3. Determinar los cursos de acción alternativos y factibles.
4. Considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa y elegir la más conveniente.
5. Planear o diseñar la intervención.
6. Implementar la decisión observando y controlando sus efectos y ajustarla si fuese necesario.
7. Evaluar el impacto de la decisión.

Las etapas enunciadas en la secuencia anterior, permiten reconocer que la toma de decisiones no es una actividad puramente intuitiva ni superficial, por el contrario implica un proceso lógico y metodológico para el cual los líderes deberán desarrollar las competencias necesarias que en muchos de los casos no poseen y que por ello dan lugar a problemas de consecuencias importantes para la escuela y para todas las personas que participan en la dinámica institucional.

La formación de líderes educativos

Es un hecho, en nuestro contexto, que la mayoría de los directivos escolares no han sido formalmente preparados para desarrollar su trabajo de gestión educativa. La improvisación de esta función es una constante, pues se parte de premisas erróneas como el suponer que determinadas personas, por el solo hecho de tener una formación del nivel superior o tener experiencia como docente, están habilitadas para ejercer como líderes escolares.

Otra premisa equivocada es la de pensar que un buen profesor necesariamente será un buen directivo. En muchos otros casos la designación de los líderes escolares deriva de factores de índole político que nada tienen que ver con el conocimiento y experiencia de las personas en el ámbito educativo. En el caso de las instituciones privadas que surgen como empresas de carácter familiar es común que los líderes asuman sus responsabilidades de manera circunstancial por la sola razón de ser parte de la familia o

incluso por ser herederos del trabajo realizado por sus antecesores familiares, pero sin contar con el soporte necesario de competencias para desempeñar su labor directiva, lo cual ocasiona numerosos y a veces graves problemas.

Este origen diverso en la designación e incorporación de los líderes escolares así como la falta de una formación sólida que incluya el facultamiento metodológico da lugar a una variedad de situaciones y respuestas por parte de los directores de las instituciones:

- Algunos de ellos reproducen en sus prácticas de gestión escolar los esquemas aprendidos en otros ámbitos diferentes al educativo en los que se hayan desarrollado anteriormente.
- Otros directivos, que sí tienen experiencia previa en instituciones educativas, tratan de retomar lo que conocen y buscan aplicarlo al nuevo contexto. En estos casos suele perderse de vista la consideración de que cada contexto es diferente y que, por lo tanto, la migración directa de lo realizado en otras instituciones, no siempre es pertinente y efectiva para la nueva realidad.
- Muchos directores toman la decisión de concentrarse en el aspecto que más conocen o llama su atención, en detrimento de los restantes apartados, los cuales minimizan o excluyen de sus prioridades de atención.

  • Algunos otros manifiestan una auténtica inquietud e interés por desarrollar su trabajo con la mayor calidad y responsabilidad posible; por ello deciden por cuenta propia prepararse a través de algunos cursos, diplomaturas e incluso posgrados orientados a la gestión escolar. Sin embargo, ante el hecho de que la oferta de capacitación que ofrecen distintas instituciones es muy heterogénea y al no tener una línea integradora y consistente de actuación, los directores que recurren a esta capacitación o actualización no siempre logran resultados verdaderamente articulados y efectivos.

Lo anterior ratifica la necesidad de que los directivos escolares sean formados desde una perspectiva holística y formal que vincule estrechamente la teoría con la práctica. Dicha formación deberá considerar de manera equitativa el *componente teórico-conceptual*, el *componente metodológico e instrumental*, así como el *componente ético y actitudinal*, como elementos fundamentales que den soporte al quehacer de los directivos escolares.

Durante el proceso formativo de los líderes educativos es importante asumir una postura de permanente reflexión y análisis de sus propias prácticas de liderazgo y de las situaciones que se presentan en la realidad escolar. En ese sentido, y sin la pretensión de ofrecer consignas de carácter prescriptivo, se presentan a continuación diversas consideraciones adaptadas del planteamiento de *liderazgo centrado en principios* (Herrejón y Villafaña, 2005) con el único propósito de generar la reflexión y valoración de éstas por parte de los directivos escolares:

– Procure comprender antes que buscar ser comprendido.

- Sea paciente y empático con los demás.
- Haga una clara distinción entre la persona y su comportamiento o desempeño.
- Ayude a los demás de manera auténtica y desinteresada.
- Cumpla las promesas que hace a sus colaboradores.
- Concéntrese en lo que realmente puede influir.
- Suponga siempre lo mejor de los demás.
- Estimule las actitudes francas y honestas.
- Conceda la razón a los demás cuando la merezcan.
- Absténgase de la displicencia.
- Evite decir cosas negativas a los demás.
- Antes que influir esté abierto a dejarse influenciar de todo aquello que sea positivo.
- Acepte a las personas como son.
- No caiga en confrontaciones insustanciales.
- Identifique lo que es importante enseñar a los demás y llévelo a cabo asertivamente.
- Establezca claramente los límites.
- Manifieste convicciones firmes pero no rígidas y necias.
- Manténgase permanentemente accesible a los otros.
- Establezca una comunicación con un equilibrio entre la lógica y la emoción pertinentes.
- Involucre a los demás en proyectos importantes.
- Delegue con claridad de propósito.

Basándonos en lo anterior se puede advertir que la formación de las personas que ocupan posiciones fundamentales en las instituciones educativas no debe ser considerada un asunto trivial ni intrascendente, ya que en tales personas estarán concentradas muchas de las decisiones, acciones y proyectos que determinarán el rumbo de la labor educativa destinada a la formación de los ciudadanos de las próximas generaciones.

El espacio personal de los líderes

En la literatura existente, el tema del liderazgo ha sido abordado fundamentalmente en el contexto de su contribución a la organización que encabeza. Sin embargo, es importante destacar que no solamente debe ser motivo de atención e interés lo relacionado con el mundo del trabajo de los líderes, ante todo, los directivos escolares son seres humanos que necesitan atender muchas facetas de su vida, aunque a veces no se den cuenta o no reconozcan ellos mismos esta necesidad.

Resulta incongruente esperar que haya prosperidad y logros notables en el ámbito laboral de las escuelas cuando el soporte personal de los trabajadores, en este caso los directivos, tanto en el terreno físico, como el emocional y familiar, entre otros, está poco o nada atendido. No obstante, este ámbito personal y privado de los líderes es escasamente mencionado y menos aún atendido; su imagen fundamental está asociada al trabajo, que es lo que tradicionalmente se ha considerado realmente importante.

Este alejamiento o abandono del componente personal de los líderes da lugar a consideraciones o prácticas desvirtuadas como por ejemplo, el que existan muchos casos de directivos escolares que al sentir que las horas laborales les son insuficientes para poner al día los asuntos inconclusos, deciden llevar a casa el trabajo, al cual dedican una cantidad importante del tiempo que debería estar reservado para favorecer los vínculos con la familia y para atender las necesidades estrictamente personales. Otro ejemplo en el mismo tenor es cuando un directivo está de vacaciones pero en realidad se mantiene en permanente contacto con las actividades pendientes. Si esta situación fuese ocasional no tendría mayores problemas, ya que formaría parte del compromiso que el director tiene con respecto a la institución; sin embargo, cuando este tipo de situaciones se convierten en algo habitual, recurrente y normal estará revelando que existe otra problemática de fondo.

En este contexto Guízar (2008) en tono humorístico y un tanto irónico presenta un "decálogo de reglas que aseguran un buen infarto", el cual presentamos a continuación.

DECÁLOGO DE REGLAS QUE ASEGURAN "UN BUEN INFARTO"

1. El trabajo ante todo y sobre todo.
2. Comience a trabajar temprano y dele duro hasta la noche, olvidándose de los sábados, domingos y días festivos.
3. Llévese trabajo a casa y aproveche el tiempo hasta altas horas de la noche.
4. Acepte todas las invitaciones relacionadas con su negocio.
5. Fume al menos dos paquetes de cigarrillos al día.
6. Nada de paseos, cines, reuniones familiares, lecturas amenas, fines de semana que nada rinden y cuestan tiempo y dinero.
7. Vacaciones… una moda de vagos.
8. No delegue la mínima responsabilidad. Nadie puede hacer las cosas tan bien como usted.
9. Coma y beba mucho y no descanse después, al contrario, retorne inmediatamente a su actividad; su tarea es impostergable, ineludible e irremplazable.
10. Si viaja por negocios, hágalo siempre de noche, así no pierde el día. Al anochecer inicie su regreso y así podrá seguir trabajando a la mañana siguiente.

"Cumpla con el decálogo y el infarto cumplirá con usted"

Efectivamente, el nivel de responsabilidad que tienen los directivos los coloca en una situación de vulnerabilidad desde el punto de vista de su salud física, intelectual y emocional. El estar sujetos a múltiples presiones por parte de los diferentes sectores con

los que interactúa, hace necesario que los líderes educativos desarrollen espacios apropiados para canalizar la energía personal y liberar tensiones.

La práctica de algún deporte, el sano esparcimiento, el involucrarse en el arte o cualquier otra forma de cultivar su propia salud tanto física como emocional o espiritual deben ser elementos fundamentales del compromiso hacia su propia persona.

Ésta es una tarea de suma importancia que los directivos no deben dejar de lado, ya que sólo así estarán en situación de aportar y mantener un ritmo y concentración que les permita ser más productivos en su trabajo y estar más satisfechos consigo mismos. Partiendo de la premisa de que nadie puede dar a los demás aquello que no posee, será necesario que los directivos escolares vuelvan la mirada un poco más hacia sus propias personas y hacia lo que primeramente es necesario cuidar y fortalecer.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ ¿Por qué se puede decir que la gestión y el liderazgo son dos nociones integradoras en el marco de los procesos de dirección de las organizaciones educativas?
- ✓ De los rasgos de los líderes educativos mencionados en este capítulo ¿cuál o cuáles considera fundamentales?, ¿qué otro rasgo agregaría?
- ✓ En esencia, ¿qué es lo que están revelando los diferentes mitos acerca de los directivos escolares?
- ✓ En su opinión, ¿qué aspectos debería considerar un programa para la formación de líderes educativos?
- ✓ ¿Qué factores pueden estar incidiendo en el hecho de que los directivos escolares, en determinados momentos, pierdan de vista la necesidad de reconocer y cultivar su espacio personal?

5. Calidad de vida en el trabajo escolar

"La calidad nunca es un accidente, siempre es el resultado de un esfuerzo de inteligencia"

JOHN RUSKIN

IDEAS CLAVE

- Implicaciones del concepto calidad de vida en el contexto del trabajo en las instituciones educativas.
- El sentido de pertenencia y su relación con la calidad de vida en el trabajo escolar.
- La noción de calidad asociada a los diferentes procesos que se desarrollan en los centros escolares.
- La importancia de la calidad en el servicio que brindan las instituciones educativas.

Calidad de vida y ambiente escolar

Un aspecto que ha cobrado un creciente interés en las últimas décadas es el relacionado con la calidad de vida en el trabajo, ya que se ha reconocido la gran importancia que ésta tiene no sólo para el incremento de la productividad laboral y para el óptimo alcance de los objetivos institucionales sino, de manera fundamental, para dignificar el desempeño de los trabajadores de una organización, en este caso educativa, y elevar así su nivel de realización laboral al percibir que su trabajo es reconocido y se realiza en condiciones adecuadas.

La *calidad de vida* en el trabajo se basa en el principio de que los trabajadores constituyen un capital humano que debe ser desarrollado y no sólo utilizado (Guízar, 2008). El trabajo humanizado presupone que se deben ofrecer las mejores condiciones posibles para el desempeño laboral.

El *ambiente escolar* puede ser entendido en dos dimensiones: por un lado está el espacio físico, considerando dentro de éste las instalaciones e infraestructura del edificio escolar, así como el equipamiento, recursos y espacios para el trabajo; por otra parte se encuentra el ambiente emocional, el cual implica fundamentalmente los aspectos relacionales y de comunicación, muchos de ellos de carácter subjetivo, pero que inciden de manera decisiva en la percepción de los colaboradores sobre su trabajo.

En lo referente al ambiente físico, el propósito de la institución deberá estar orientado a asegurar que los espacios e instalaciones ofrezcan las condiciones apropiadas para la realización de las diferentes tareas. En ese sentido deben tenerse en cuenta los aspectos ergonómicos de iluminación, ventilación, limpieza, amplitud suficiente de las aulas, laboratorios, oficinas y otros espacios escolares, así como la funcionalidad y condiciones del mobiliario y equipo; todo ello en función de las características y necesidades derivadas del nivel y enfoque de los estudios que atiende la institución.

La mención del ambiente físico de la escuela no tiene que ver con cuestiones de lujo o exceso de recursos; este aspecto está relacionado más bien con el óptimo aprovechamiento de la infraestructura y recursos disponibles, así como el cuidado y responsabilidad de dotar los espacios escolares de una imagen y funcionalidad que propicie que la gente se sienta bien y trabaje con la motivación requerida.

En este punto, una recomendación que se ubica en el terreno del "deber ser" consiste en evitar la diferenciación, que a veces es abismal, entre las condiciones de las oficinas de los directivos y los espacios reservados para el resto del personal o incluso de los que ocupa el alumnado. En la realidad, muchas instituciones educativas proyectan una imagen de contrastes, más o menos importantes, en el ambiente físico de los diferentes niveles de la organización.

Pareciera como si en un mismo espacio institucional coexistieran dos realidades marcadamente heterogéneas.

En lo que corresponde al ambiente emocional o relacional, éste tiene una importancia vital por su contribución a la calidad de vida en el trabajo, ya que de la manera en que se constituyan las percepciones individuales, así como la red de comunicaciones e interacciones, se generará la experiencia de sentirse a gusto con el trabajo que se realiza.

Es común, y lamentable a la vez, que muchas personas en las organizaciones escolares sientan como un lastre el tener que acudir a trabajar y que señalen que su principal o único móvil para el trabajo es la percepción económica que reciben. Si bien pueden existir varios factores para que esto ocurra buena parte de ello tiene que ver con las relaciones interpersonales poco gratificantes que en ocasiones se desarrollan en el entorno escolar.

En este sentido, un aspecto que recientemente ha cobrado gran relevancia y que contribuye al logro de los propósitos educativos de las instituciones escolares es la adopción de una cultura de *responsabilidad social*, entendida como la gestión estratégica basada en transparencia, valores éticos y diálogos que busca mejorar la calidad de vida en las relaciones con todos los grupos de interés en la organización.

Sin embargo, cabe destacar que muy probablemente el personal que trabaja en las instituciones educativas, no se ha detenido a reflexionar y tomar conciencia plena de la enorme trascendencia que tiene el trabajo que realizan. Independientemente del tipo de funciones que el personal ejecute, sean éstas docentes, administrativas o directivas, en su conjunto, los trabajadores de las instituciones educativas, con lo que hagan o dejen de hacer, inciden de manera vital en la formación integral de los estudiantes que son atendidos por la escuela. Retomaremos este último punto en el apartado correspondiente a la calidad en el servicio.

El sentido de pertenencia

En principio se puede afirmar que existe una relación directa entre el sentido de pertenencia a la institución educativa y la calidad de vida en el trabajo, ya que ambas cuestiones se determinan mutuamente. En cualquier caso, el lograr que los trabajadores del centro escolar creen un vínculo de pertenencia con la institución educativa en la cual trabajan depende, en primera instancia, de la identificación que encuentren con la organización en general y con su trabajo en particular. Estos aspectos derivan fundamentalmente de los motivos internos de la propia persona y de las circunstancias por las cuales se definió su incorporación al centro escolar.

A partir de estos elementos fundamentales se presentan otros factores que inciden en el sentido de pertenencia, tales como la satisfacción por la percepción económica recibida, las posibilidades de crecimiento profesional y laboral, los esquemas de participación que establezca la escuela más allá de las funciones de cada puesto, así como el clima laboral que se viva en la institución.

El asunto de la participación del personal del centro educativo adquiere una importancia particular y en ese sentido existen instituciones que estimulan de manera planeada y articulada el interés de los distintos actores que trabajan en ellas para participar libremente en la dinámica de la escuela. Sin embargo, no se trata solamente de sumar una buena cantidad de personas a los distintos proyectos, ni que esto provenga de una petición abierta o velada. Más bien cuando existe claridad en el propósito y trascendencia de los proyectos, el personal del centro escolar se sumará por propia convicción reconociendo lo que puede aportar a éstos.

De manera esquemática se presentan a continuación algunas consideraciones que contribuyen a lograr el sentido de pertenencia y por ende el compromiso del personal de las instituciones educativas (retomado y adaptado de Lepeley, 2003).

CONDICIONES PARA LOGRAR LA CALIDAD DESDE EL ENFOQUE DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES DE LOS TRABAJADORES DE LA ESCUELA
El compromiso del personal se logrará cuando exista: – Ambiente agradable para el trabajo (tanto físico como emocional)

- Misión de la institución asumida como propia
- Establecimiento de canales efectivos de comunicación
- Espacios para la amplia participación de los colaboradores
- Equidad en el trato
- Reconocimiento al trabajo
- Beneficios diversos (no sólo de tipo económico)
- Compromiso auténtico hacia la calidad
- Evaluación transparente de la participación del personal y su contribución a la calidad.

En todo caso, lograr un sentido de pertenencia en el personal de la escuela no es aspecto puntual o momentáneo ni por supuesto sencillo. En realidad es un proceso que se va construyendo gradualmente y en esta tarea la dirección juega un papel de suma importancia, ya que desde este nivel se definen y conforman los principales elementos que dan sentido a la imagen y cultura institucional, así como se proyecta el valor al trabajo que realizan los diferentes trabajadores. De esta manera la escuela podrá convertirse más que en un simple lugar de trabajo en un espacio vital de nuestro día a día, en el cual desarrollamos buena parte de nuestra existencia; en su interior se viven distintas experiencias personales y profesionales que nos hacen crecer y transformarnos como seres humanos, pero lo deseable será que esa transformación se dirija hacia senderos positivos, derribando los prejuicios, amarguras o lamentaciones que surgen al no aprovechar la oportunidad que nos brinda la sociedad de contribuir al desarrollo integral de las futuras generaciones.

En el proceso de conformación de este sentido de pertenencia, tiene especial relevancia la creación y adopción de una misión y visión institucionales, que, por su claridad y atracción, sean concebidas como la mística compartida que contribuye a la unidad de pensamiento y acción del componente humano de la escuela.

La calidad de los procesos

En los centros escolares se realizan diferentes procesos, que van desde el educativo, el financiero, el de control escolar hasta otros procesos particulares que derivan del nivel y la modalidad educativa que desarrolla cada institución. Como se apuntó en el primer capítulo al referirnos a esta dimensión procesual, debe tenerse presente que el trabajo medular que desarrolla la escuela es el educativo o proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que resulta fundamental la sinergia entre todos los procesos para contribuir al logro de este proceso central.

No obstante, cada uno de los procesos debe tener asociado sus parámetros específicos que denoten que se están obteniendo los resultados de calidad esperados en ellos y, por lo tanto, están contribuyendo significativamente a la obtención de logros de calidad en la institución en su conjunto.

Pero, ¿cuáles son en esencia los resultados de calidad? La respuesta a esta pregunta

no es única ni universal; en todo caso no sólo implica la referencia a valores cuantitativos, ya que deberá analizarse la congruencia entre los propósitos declarados y los resultados alcanzados de manera integral, además de valorar la correspondencia existente entre los logros de los procesos particulares con respecto a los fines educativos de la institución.

La calidad no es solamente una característica de un producto o servicio, más bien es el *resultado de un proceso integral* que abarca a *toda la organización.*

En torno a la calidad de los procesos se pueden considerar cuatro categorías interpretativas que no son excluyentes entre sí (Rodríguez, 1994).

- Calidad en la ampliación de la cobertura del servicio.
- Calidad y eficacia del sistema.
- Calidad de la gestión pedagógica.
- Calidad de la gestión administrativa.

En esencia, serán los propios alumnos, considerados como los clientes externos y directos del proceso educativo, quienes den cuenta del cumplimiento de la misión y de los propósitos institucionales. En ese sentido, el trabajo de las instituciones escolares deberá generar en los estudiantes la capacidad de transformar la información en conocimiento útil y relevante para tomar decisiones y resolver problemas de la vida real.

Sin embargo, debe reconocerse que si bien la gestión de la calidad tiene como propósito primario la satisfacción de las necesidades de los clientes externos –los alumnos–, se asume que esas necesidades no podrán ser satisfechas a menos que los clientes internos, entendiendo como tales al personal de las instituciones, sientan que la organización atiende y satisface sus principales necesidades. (Lepeley, 2003). Dada la naturaleza humana es difícil satisfacer las necesidades de otras personas si las propias necesidades están insatisfechas y son causa de preocupación o malestar.

El sentido que adquiere la calidad de la educación se expresa ahora en el concepto de *calidad por el valor social de los conocimientos*, así como por el *desarrollo de la capacidad de aprender a aprender*, y no por el ingreso formal a cierto nivel de escolaridad. Esto ha modificado la gestión y los fines de la educación, en donde predomina el aprendizaje y no la enseñanza, el educar y no el instruir, los procesos del aula y no la burocracia (Didriksson, 2007). Por lo tanto, los sistemas de evaluación y los estándares de calidad, se deben sustentar en mecanismos transparentes y equitativos para todos, en donde la evaluación se convierta en una forma permanente de autogestión y de rendición de cuentas, en donde importa tanto el resultado que se obtiene como el proceso y las condiciones que lo hacen posible.

Una responsabilidad esencial para las instituciones educativas es evitar caer en el juego de la simulación ante los supuestos resultados de calidad. Es imprescindible que las escuelas recuperen su enfoque humano y social que evite la reproducción de tendencias,

prácticas e incluso informes en donde los datos y los indicadores cuantitativos se intentan presentar como la realidad misma, no dejando ver, en la mayoría de las ocasiones, las causas y manifestaciones reales de los diferentes procesos que están envueltas en el artificio de este andamiaje estadístico.

Calidad y valor social del conocimiento

En la medida que el concepto de calidad por el valor social del conocimiento se ha impuesto, los criterios y estándares de evaluación y acreditación se han ido modificando para obtener dos tipos de resultados fundamentales: ayudar a los estudiantes a identificar la naturaleza y contexto de los cambios en los cuales vivirán y trabajarán y, por otra parte, seguir avanzando en los resultados educacionales gracias a la educación permanente para la vida.

Sin embargo, en torno a lo que debe implicar una auténtica y trascendental orientación a la calidad, es de vital importancia que la escuela esté atenta a fomentar una visión crítica de sus diferentes actores que contribuya a evitar las siguientes confusiones (Latapí, 1996):

- Calidad de vida con aumento de la producción y el consumo.
- Competitividad con pérdida de solidaridad y reforzamiento del individualismo.
- Eficiencia con orientación al lucro.
- Énfasis en los conocimientos básicos con pragmatismo y formación ausente de valores.
- Calidad de la educación con destrezas intelectuales aplicadas.
- Participación de la sociedad con políticas de privatización.
- Intereses de la sociedad con intereses de los empresarios.
- Desregulación con desprotección de los más débiles.
- Globalización con pérdida de la identidad cultural.

Los anteriores planteamientos expresados por Pablo Latapí nos deben llevar a una reflexión profunda sobre lo que está aconteciendo en las instituciones en torno al asunto de la calidad educativa, a fin de evitar las prácticas distorsionadas y la reproducción de frases acartonadas sobre lo que técnicamente se ha asumido como "calidad", lo cual puede provocar confusiones que deriven en acciones y caminos equivocados o engañosos.

La calidad del servicio escolar

En un apartado anterior se mencionó que el total del personal que trabaja en la escuela

incide en la educación o formación integral de los estudiantes que son atendidos en el centro escolar. Desde luego, los profesores tienen una responsabilidad especial en este proceso, ya que interactúan con los alumnos de manera cotidiana y centrada en este propósito; sin embargo, no es éste un compromiso exclusivo de los docentes, ya que cada uno de los trabajadores de las instituciones transmite, en su actuar, un conjunto de mensajes positivos o negativos hacia los estudiantes como usuarios de los servicios educativos que brinda la escuela.

Pensemos, a manera de ejemplo, en la atención que brinda una secretaria o asistente de una oficina administrativa a un alumno. Si la secretaria es amable y respetuosa, si le da el tiempo necesario al estudiante para la atención que está solicitando, si su lenguaje es claro y preciso en función de lo que el alumno requiere, por citar sólo algunas de las manifestaciones de la atención brindada, con ello al alumno se le está dando el mensaje de que él es una persona valiosa e importante para la institución y que el respeto, la amabilidad, así como la claridad y precisión son aspectos fundamentales en la comunicación con las personas. En consecuencia, imaginemos cuál es el mensaje que se transmite si la secretaria de nuestro ejemplo, se muestra indiferente, poco amable o incluso irrespetuosa, o bien le proporciona al alumno respuestas parciales o confusas.

Con el caso anterior se pretende destacar que los propósitos educativo y formativo de la escuela no se logran solo a través de lecciones y contenidos que son abordados en las clases desarrolladas por los docentes, a fin de dar cumplimiento a un determinado programa de estudios. La educación que proporciona la escuela se concreta además a través de las experiencias y prácticas cotidianas que se viven todos los días en el espacio escolar. Por ello, es esencial para las instituciones que la calidad sea asumida como un compromiso de todos los colaboradores. El principio orientador de que la calidad es *hacer las cosas bien a la primera, a fin de lograr la satisfacción de los clientes,* es un aspecto que nunca debería perderse de vista por parte del personal de las instituciones escolares.

Teóricamente, se tiene claro que los alumnos constituyen los clientes directos de una institución educativa y que sin ellos sencillamente no habría ninguna tarea a realizar, sin embargo, la vida cotidiana de las escuelas parece muchas veces reflejar lo contrario, pues puede suceder que los estudiantes sean tratados como una "carga que se requiere atender", por lo que frecuentemente reciben un servicio limitado.

La esencia de la calidad en el servicio implica reconocer que todos los trabajadores de una organización, en este caso escolar, están al servicio de otras personas, independientemente de su jerarquía en la institución. Así, los directores generales son en esencia servidores de todos los alumnos y del total del personal de la organización. En ese sentido, el respeto a los demás es un aspecto trascendental, el cual entre otras cuestiones implica dar el valor necesario al tiempo de los otros.

Lo anterior no significa en absoluto que los directivos pierdan su liderazgo o su estatus, por el contrario con ello su labor adquiere una dimensión mucho más trascendente y humana. La filosofía de la *calidad en el servicio* emana de manera

directa de la dirección y se proyecta a todos los niveles del centro educativo.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ ¿Cuál es el alcance del término *calidad de vida* en el contexto del trabajo escolar?
- ✓ ¿Cuál es la relación entre el sentido de pertenencia y la calidad de vida en el trabajo escolar?
- ✓ ¿Cómo se forja y se consolida el sentido de pertenencia de los trabajadores hacia la institución educativa?
- ✓ ¿Cuáles son en esencia los resultados de la calidad educativa?
- ✓ ¿Cómo evitar las peligrosas confusiones en torno a la concepción de calidad que señala Pablo Latapí?
- ✓ ¿Por qué se puede afirmar que la *calidad en el servicio* incide en la función educativa de la escuela?

6. La evaluación integral de la institución educativa

"El hombre puede trepar hasta las cumbres más altas, pero no puede vivir allí mucho tiempo"

GEORGE BERNARD SHAW

IDEAS CLAVE

- El *qué* y *para qué* de la evaluación de los centros educativos.
- La pérdida del sentido en el proceso de evaluación educativa.
- Tipos de evaluación institucional.
- La evaluación y su relación con la mejora institucional.

El sentido de la evaluación institucional y su vínculo con el proceso de planificación

En el contexto educativo, durante mucho tiempo, la tarea de evaluar fue considerada como una práctica circunscrita a la medición del grado en que se lograban los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a lo establecido en un programa de estudios determinado. Por ello, al profesor se le ha conferido habitualmente la responsabilidad de determinar el nivel en que se logran los objetivos educativos por parte de los estudiantes.

Sin embargo, con la ampliación de las funciones asignadas a la escuela, la necesidad de evaluar se extendió a muchos otros aspectos tales como la evaluación del currículum escolar, la evaluación del trabajo docente y también a lo que se conoce como *evaluación institucional*, la cual creció en importancia particularmente a partir de la década de los ochenta.

La evaluación de las instituciones educativas tiene un carácter global, ya que comprende los diferentes procesos que realiza la institución. Contribuye a ofrecer una visión de conjunto del desempeño de la organización escolar, a fin de valorar el grado en que los objetivos declarados en los planes institucionales se van alcanzando y las dificultades que se fueron presentando para ello. Por tanto, se puede considerar que todo centro escolar como institución social tiene una misión educativa y el significado de lo que ocurre en él está sujeto a criterios que permiten evaluarlo (Darling-Hammond, 1994).

Por lo tanto, existe una estrecha correlación entre los procesos de planificación y los de evaluación, ya que no será posible evaluar aquello que no fue establecido de manera clara y precisa en la fase de planificación. No obstante conviene preguntarse si en el contexto de nuestras instituciones educativas existe una verdadera cultura de la planificación. La realidad refleja en términos generales que aún tenemos déficits importantes al respecto. La cultura de la burocracia ha dado lugar a la proliferación de distintos documentos, supuestamente de planificación educativa, que en muchos de los casos se han convertido en letra muerta o, en la mejor de las ocasiones, han derivado en programas y proyectos enfocados sustancialmente a la obtención de recursos económicos para las escuelas.

En muchas instituciones se ha desarrollado la habilidad para estructurar estos documentos o proyectos de planificación logrando que cumplan con los requerimientos solicitados por las autoridades educativas, de tal manera que se aprecian como planes técnicamente "bien elaborados", pero que frecuentemente sólo vuelven a retomarse cuando llega el momento de informar de los resultados alcanzados.

El esquema parece repetirse con respecto a lo que sucede en el trabajo docente, ya que los profesores suelen elaborar una planificación didáctica para cumplir con lo solicitado por las autoridades educativas, pero en la práctica generan otra planificación que es la que realmente utilizan en su trabajo cotidiano. Esta ambivalencia surge en buena medida debido a la falta de claridad y auténtico sentido de la planificación educativa por parte de las mismas autoridades. Al parecer la consigna, ya sea abierta o tácita, destaca que lo importante es elaborar documentos pesados de planificación, con gran cantidad de metas, indicadores, cuadros y gráficas que se convierten en el fin y no en un medio para lograr una planificación efectiva.

Sucede también con cierta frecuencia que en el afán de generar un esquema de planificación participativa, se convoque a muchas personas a manifestar sus opiniones en torno a lo que pretende proyectar la escuela, lo cual de entrada es una buena idea. Sin embargo, si no se establecen las premisas básicas y los criterios orientadores fundamentales que contextualicen y den sentido al trabajo colectivo, a fin de recuperar las distintas aportaciones de los participantes, las sesiones de "planificación participativa" se pueden convertir en discusiones de todo y de nada al mismo tiempo, sin que logren definir con claridad los elementos que favorezcan la obtención de productos verdaderamente efectivos y trascendentes para la organización escolar.

El auténtico sentido de la planificación implica tener una visión clara de lo que se

pretende lograr en un tiempo determinado; valorar las condiciones de factibilidad para la implantación de determinados propósitos, programas y acciones; establecer los esquemas de seguimiento y evaluación con un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, así como la asignación o distribución de responsabilidades y los esquemas de interacción entre los distintos procesos, áreas y funciones.

Por ello, la responsabilidad de planificar requiere una formación y habilitación pertinente por parte de todas las personas que intervienen en este proceso, particularmente de la dirección; no es un ejercicio sólo de buena voluntad o una actividad puramente intuitiva basada en experiencias individuales aisladas, ni tampoco es un ejercicio basado en una simple cumplimentación de formatos. La planificación en esencia debe reflejar el conocimiento y el compromiso de la organización por alcanzar determinados resultados y que estos manifiesten un aporte en el plano individual, institucional y social.

En ese sentido, la evaluación institucional, aunque operativamente tiene su propio espacio y metodología, en realidad forma parte de un proceso integral, estrechamente ligado a la etapa de planificación. De ahí que, muchos de los aciertos o limitaciones de la acción evaluativa que se realiza en la escuela, derivan de la manera en que se estructura la planificación institucional. En todo caso, la evaluación del centro escolar debería dar como resultado una descripción completa del estado actual de la institución, de sus cualidades y de su desarrollo (Nevo, 1997), así como obtener un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos y criterios establecidos.

Fuentes y modalidades de la evaluación institucional

La valoración del desempeño institucional es un reto a la vez complejo e interesante, ya que solamente a partir de esta práctica se puede reconocer si el trabajo realizado está dando los frutos que se desean. Por ello, es importante, en principio, que la institución asuma una postura de apertura a la cultura de evaluación, venciendo resistencias y estereotipos que eviten que se convierta en una práctica rutinaria o desvirtuada.

La evaluación enfocada al ámbito de los centros escolares tiene básicamente funciones *formativa* y *sumativa* (Nieto, 2007: 267).

> La *función formativa* consiste en utilizar la evaluación para la toma de decisiones o para la mejora y desarrollo de las actividades. En este sentido, la evaluación nunca eliminará por completo la incertidumbre de una decisión ni la hará totalmente racional, pero puede ayudar, si proporciona información relevante en el momento oportuno, a comprender el problema que se afronta y a reconocer la naturaleza de las alternativas.
>
> La *función sumativa* consiste en utilizar la evaluación para la rendición de cuentas, para la profesionalización de los docentes o bien para certificar o acreditar determinados procesos, programas o incluso al profesorado. En esta evaluación la

escuela se abre al juicio externo para obtener reconocimientos que sirven para obtener otras metas o intercambios.

Es de primera importancia que la institución esté preparada para apreciar y aceptar en su justa dimensión los resultados obtenidos de la evaluación y no pretender que a través de este ejercicio se denote sólo aquello que se desea ver. Esto último es una situación que llega a presentarse con relativa frecuencia cuando los directivos esperan que la evaluación sea la base para evidenciar los logros de su gestión, es decir, la conciben como un medio para legitimar los "buenos resultados" y obtener en consecuencia los reconocimientos correspondientes. Cuando esta expectativa no se cumple, la evaluación es tomada en muchas ocasiones con reservas, rechazo o evasivas, lo cual impide obtener el provecho necesario de esta función de vital importancia.

El auténtico compromiso hacia la evaluación educativa será la base para identificar cuáles son las mejores fuentes y modalidades de evaluación. En ese sentido, existen dos esquemas de evaluación fundamentales: la evaluación interna y la externa.

En este caso de la *evaluación interna*, la estrategia y las fuentes de evaluación provienen del ámbito institucional. Es coordinada por algún o algunos elementos del propio centro escolar y se puede valer de una gama de recursos e instrumentos, tales como encuestas, entrevistas, valoración e informes de indicadores, grupos de análisis y discusión, entre los principales. Recientemente los proyectos de investigación-acción se muestran como una alternativa innovadora al respecto.

Lo importante al aplicar esta modalidad de evaluación es que además de la preparación que exista para conducir este proceso por parte de las personas asignadas, exista una verdadera transparencia para reflejar lo que realmente se está presentando en el desarrollo de los distintos procesos, al margen de intereses personales y de grupo, a fin de evitar que la esencia de esta práctica se desvirtúe.

En esta modalidad, la evaluación adopta criterios diferenciados y relevantes para valorar la calidad de un centro escolar y se apoya en elementos como la responsabilidad, el compromiso y la colegialidad, entre otros, para poder concretarla.

En la *evaluación externa* los referentes que conducen el proceso y emiten los resultados correspondientes son instancias externas al propio centro escolar. Generalmente quienes desarrollan esta evaluación son organismos oficiales. También es frecuente lo que se conoce como *evaluación de pares* que son asociaciones integradas por instituciones homólogas que, producto de un trabajo sistematizado de evaluación, han obtenido el estatus y reconocimiento para acreditar o certificar determinados programas o procesos. En esta modalidad también se pueden ubicar los estudios realizados por agencias de consultoría especializadas que son contratadas por las instituciones para realizar evaluaciones específicas como es el caso de los estudios de clima organizativo.

Esta práctica de evaluación resulta en primera instancia una perspectiva valiosa, pues va más allá de la visión estrictamente local de la escuela. No obstante, a pesar de estar

reservada a instancias externas a las propias instituciones, en la práctica esta modalidad también ha presentado algunas desviaciones en su desarrollo. Algunas de las críticas principales son su concepción racionalista y gerencialista de los centros escolares, que se expresa por diseños ajenos a la realidad contextual de las escuelas y por los usos enmascarados y sancionadores que propicia (Bolívar, 1994; McCormick y James, 1996; Escudero *et al*., 1998).

Estos ejercicios de evaluación externa implican en términos generales un costo de ejecución, el cual para las instituciones se ha convertido en una inversión que repercute en la obtención de reconocimientos y certificaciones que dan un estatus y prestigio a las escuelas y les permiten, en muchos casos, acceder a otros beneficios económicos.

Por todo lo anterior, muchas instituciones han concentrado su atención y prioridad en obtener una evaluación favorable y para ello se compila una cantidad notable de información que evidencie un "amplio sustento" que no deje dudas de todo lo que ha realizado la institución.

A ese respecto, las diversas instancias evaluadoras han contribuido de manera importante a la generación de ese círculo vicioso al solicitar, en buena medida, cantidad más que pertinencia en la información, con lo cual el objetivo formal aparentemente se logra y con ello la organización puede difundir a la sociedad el reconocimiento obtenido. Sin embargo, cabría preguntarse: ¿la evaluación realizada contribuyó significativamente a la mejora institucional?

En ese sentido Didriksson (2007: 35) sostiene que "los programas de evaluación han incidido de forma muy relativa en el mejoramiento de las instituciones, porque su objetivo final es justificar la contracción del gasto público, pero no mejorar los aspectos sustantivos del proceso de calidad de la educación […], los programas de evaluación se aplican y se siguen aplicando sólo para cumplir las exigencias gubernamentales, porque desde allí se derivan los recursos del subsidio público".

Hacia una evaluación que contribuya a la mejora institucional

El propósito final de toda evaluación es apoyar la toma de decisiones enfocada a la mejora integral de un proceso o entidad que, en este caso, desde un punto de vista general, es la institución educativa. En otras palabras, se puede afirmar que una evaluación carecerá de sentido si no logra establecer las bases que permitan impulsar la mejora de uno o varios aspectos del centro escolar. En sí misma la evaluación puede erigirse como una forma habitual y permanente de mejora que emprende el centro escolar en su propio beneficio y en interés de sus alumnos y familias (Bolívar, 1996).

Esto parece, hasta cierto punto, una cuestión un tanto obvia, pero en la realidad de las instituciones se desarrollan múltiples acciones, supuestamente de evaluación, que lo único que generan son datos, informes y estadísticas pero que no repercuten en el desarrollo de acciones que incidan en los problemas fundamentales de los centros educativos.

Por otra parte, los intereses individuales o de grupo que se van generando en la institución pueden ocasionar que en determinados momentos el sentido de la evaluación se desvirtúe, siendo utilizada como un mecanismo para resaltar, denostar o exhibir a determinadas personas o áreas sin un claro propósito de carácter constructivo.

Es importante que la mejora continua de los procesos constituya un objetivo estratégico de las organizaciones escolares, a fin de incrementar el desempeño de la organización y beneficiar a las distintas instancias que participan en la dinámica escolar. En ese contexto, el personal que trabaja en la escuela puede ser la mejor fuente de ideas para la mejora continua de los procesos. Por lo tanto, es indispensable que las personas de la organización implicadas en proyectos de mejora, estén dotadas de autoridad, apoyo técnico y de los recursos necesarios, con la finalidad de que puedan cumplir su cometido de manera efectiva.

En principio debe tenerse muy claro cuál es la razón o necesidad de la mejora, cuál es el problema esencial que se atiende, cuáles son las distintas vías o alternativas para intervenir al respecto, en qué va a beneficiar o impactar la acción de mejora y, finalmente, cuál es la manera más pertinente de evaluar los resultados obtenidos.

Todo ello permitirá posteriormente sistematizar la implantación de la mejora en el contexto de la institución educativa.

Desde este punto de vista, Escudero *et al*., (1998: 1) señalan: "la evaluación como una actividad de reflexión, comprensión, valoración y toma de decisiones, es concebida como un proceso transversal a todas y cada una de las actuaciones que ocurren en la educación, así como al conjunto de factores, procesos y agentes que participan en la misma".

Lamentablemente, este sentido de transversalidad e integralidad de la evaluación institucional no se ha logrado consolidar plenamente por diversos factores, tanto internos como externos a los centros escolares, lo cual ha repercutido en que la evaluación se haya convertido, en muchos casos, en una práctica burocrática y sin una trascendencia plena y efectiva para la institución en su conjunto.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ En el contexto de la evaluación institucional, ¿significan lo mismo medición y evaluación?
- ✓ De acuerdo a su experiencia en el contexto de las instituciones educativas, ¿existe una verdadera cultura de la planificación educativa?
- ✓ ¿Cómo evitar que la evaluación se convierta en una práctica rutinaria o desvirtuada?

7. El cambio y la innovación en los centros escolares

"No creo en las revoluciones que cambian el orden de las cosas y no cambian el corazón del hombre"

BLAS PASCAL

IDEAS CLAVE

- El significado del cambio en el mundo actual y su implicación en la escuela.
- Alcance de la noción: instituciones inteligentes.
- Tipos de inteligencia que deben desarrollar las instituciones educativas.

El cambio y la innovación en las instituciones educativas

Desde hace algunas décadas la sociedad se ha enfrentado a una gran diversidad de cambios en prácticamente todos los órdenes del acontecer del mundo y de la vida humana. Así podemos observar numerosas y profundas transformaciones en el ámbito económico, político, social, familiar y profesional o científico, entre muchos otros.

Actualmente vivimos en contextos más complejos, dinámicos y exigentes; vivimos en tiempos turbulentos donde lo que se sabe no alcanza para impulsar y generar cambios, y donde es necesario reconocer la necesidad de otros saberes y competencias (IIPE, 2003).

Efectivamente, mucho de lo aprendido en el pasado ya no es suficiente para enfrentar las necesidades del presente y las que se perfilan para el futuro, por lo que la escuela debe asumir el enorme reto de preparar a las nuevas generaciones para el cambio.

Las grandes transformaciones en la vida económica van acompañadas por cambios igualmente profundos en la organización y el impacto del saber y de la información; en la

expansión global del peligro ecológico, con la creciente conciencia pública de ese peligro; en la reconstrucción geopolítica del mapa global; en la restitución de las identidades nacionales y culturales e; incluso, en la redefinición y reestructuración de las identidades humanas (Hargreaves, 1996).

Los patrones de pensamiento y acción en la sociedad se han venido transformando, aunque no siempre manifiestan una línea de desarrollo definida, pero que de cualquier forma ya han repercutido, tanto en la dinámica de las escuelas como en el trabajo de los docentes. Como ejemplo de estas repercusiones en las instituciones educativas está la marcada tendencia a establecer y lograr indicadores de calidad que permitan acreditar la confianza en el funcionamiento y los resultados del sistema educativo (Marcelo y Estebaranz, 1999).

Sin embargo, conviene preguntarse si la importancia y necesidad de enfrentar los cambios creativamente ha sido asumida realmente por las instituciones educativas y por todos sus colaboradores. De pronto se puede apreciar cómo los patrones organizativos de muchos de los centros escolares se mantienen anquilosados y ya no responden a las necesidades de una sociedad cada vez más diversa y plural. Las instituciones educativas han caído en esquemas que se repiten ciclo tras ciclo, apoyados en la costumbre o en la creencia de que han permitido que la escuela "funcione bien".

Al respecto podemos señalar que existen dos formas de respuesta ante la presencia de los cambios en los centros escolares. En un extremo está la reacción de rechazo sistemático o evasión a los cambios. Las personas que se ubican en esta perspectiva conciben el cambio como una situación amenazante que implica la pérdida de algo y por ello lo cuestionan invariablemente.

En el otro extremo están aquellos que se manifiestan como precursores del cambio, pero que en realidad no tienen claro el enfoque y destino del cambio que enarbolan. En muchas ocasiones estos trabajadores, generalmente directivos, se atribuyen el ser personas a las que les gusta "romper paradigmas" lo cual de inicio pareciera positivo, no obstante, cabría reflexionar sobre cuáles son los paradigmas que pretenden modificar, porque puede suceder que se quiera atentar contra un valor o práctica positiva en el cual se sustenta el desarrollo que ha forjado la institución.

Lo anterior nos permite concluir que es primordial para los centros educativos reflexionar, definir y planear el sentido del cambio que se pretende impulsar. Por otra parte, se debe tener cuidado que la vorágine del cambio no afecte la continuidad de los proyectos y tareas institucionales. Si bien es importante fomentar el espíritu de cambio, el personal de las instituciones deberá asumir una visión de respeto y humildad para reconocer el trabajo de los antecesores; nunca se empieza de cero, será necesario erradicar la postura equivocada y soberbia que tanto daño hace a las instituciones, al pensar que cada gestión es un asunto de "borrón y cuenta nueva".

Por lo tanto, la escuela debe fomentar entre toda su comunidad de alumnos y trabajadores, el auténtico sentido del cambio, el cual debe conducir a mejorar las condiciones existentes para lograr resultados verdaderamente trascendentes en la práctica

educativa. Para que esto se pueda alcanzar es importante que la innovación sea planeada, comunicada y clarificada en todos los niveles de la organización escolar, a fin de que se puedan entender y prevenir los cambios con creatividad.

Sin embargo, la verdadera cultura y orientación hacia el cambio educativo se debe promover desde la actuación integral de la escuela, en donde se considere como premisa esencial la congruencia entre el discurso y la realidad.

Lo anterior significa que el auténtico compromiso hacia el cambio y la innovación no se manifiestan fundamentalmente en el discurso sino en las posturas reales y cotidianas de cuestionamiento, reflexión, diálogo, apertura y búsqueda de mejores formas de intervención a fin de incidir en los problemas y retos prioritarios de la educación en nuestro tiempo.

Es así que la presencia del cambio se va a convertir en una constante en los años por venir. La educación que lo promueve, se comprende como una condición lógica para el ejercicio de la democracia política, el crecimiento económico y la equidad social. Por ello la cultura, los valores y el pluralismo son las bases del nuevo paradigma de los aprendizajes permanentes y continuos, que posibiliten el aprender a "des-aprender" y volver a aprender (Didriksson, 2007).

Hoy debemos entender la escuela como una unidad de cambio pero reconociendo que estos cambios no tienen un carácter simple sino complejo, dado que constituyen sistemas abiertos con sus particulares contextos. La misma información no es estática, sino que responde a múltiples connotaciones derivadas del ámbito específico en que se presenta.

Por ello, la función de los líderes como auténticos gestores del cambio es fundamental, pues en sus manos está el potencializar las capacidades creativas de todos los integrantes de la institución y además propiciar la convicción y compromiso de la comunidad escolar en las transformaciones que es necesario emprender, producto de un análisis colectivo profundo y no como arrebatos espontáneos que emergen de la mente privilegiada de algunos "iluminados". Ya León Tolstoi advertía con gran elocuencia "*todos quieren cambiar al mundo, pero nadie se quiere cambiar a sí mismo"*.

Hacia el desarrollo de instituciones inteligentes

Los cambios que se han venido suscitando en los distintos órdenes de la sociedad colocan a la escuela ante la exigencia de adaptarse y transformarse en sus distintas facetas: organizacional, académica, curricular, económica y de vinculación, entre otras. En tal sentido, se destaca la necesidad de entender a las escuelas como verdaderas organizaciones inteligentes o comunidades de aprendizaje.

El rediseño de las organizaciones escolares se debe construir sobre otras bases: una pluralidad de sujetos con múltiples saberes, la consideración del aprendizaje sobre la misma organización y la construcción de un futuro que oriente hacia dónde dirigirse (IIPE, 2003). En consecuencia se redefine el sentido de los roles y funciones de todos los

que trabajan en la institución escolar.

Resulta contradictorio reconocer que si bien las instituciones educativas tienen, entre otras, la importante función de fomentar y activar los aprendizajes de sus estudiantes, y en buena medida generar en éstos la competencia para autoaprender, los propios centros escolares se hayan mantenido como instituciones estáticas y apegadas a sus creencias tradicionales, incapaces de cuestionar y remover los cimientos en los que se sustenta su práctica educativa.

Por ello, una prioridad para las instituciones educativas deberá ser el desarrollo de la capacidad de aprendizaje a partir de nuevos esquemas de *pensamiento-acción-evaluación* que permitan analizar, ejecutar y valorar sus diferentes procesos, incorporando nuevas ideas y proyectos con una clara visión.

Según Marcelo y Estebaranz (1999) las escuelas se transformarán en organizaciones inteligentes, capaces de actuar y de trascender, siempre y cuando desarrollen las siguientes inteligencias:

- *Inteligencia contextual*. Es la capacidad de la escuela para verse a sí misma en estrecha relación con la comunidad y con el entorno del que forma parte.
- *Inteligencia estratégica*. Consiste en que la escuela tenga claridad de pensamiento sobre los objetivos que pretende alcanzar, además de la capacidad para desarrollar planes de acción en función de las condiciones presentes y lo que se proyecta hacia el futuro.
- *Inteligencia académica*. Está relacionada con la capacidad del centro escolar para impulsar la calidad de los programas educativos, con base en la implicación comprometida y autoexigente de alumnos y profesores.
- *Inteligencia reflexiva*. Se refiere a la voluntad y capacidad de autoanálisis que desarrolla la institución en su conjunto para valorar su efectividad en sentido integral, y no solamente a través del uso de datos estadísticos.
- *Inteligencia pedagógica*. Es la capacidad de la escuela para verse a sí misma como organización de aprendizaje y estudiar lo necesario en torno a este proceso.
- *Inteligencia colegial*. Es la capacidad que desarrolla la escuela para trabajar colegiada y colaborativamente por parte de todos sus integrantes, con énfasis en el cuerpo docente.
- *Inteligencia emocional*. Es la competencia que desarrolla la escuela para favorecer la expresión de las emociones, y el manejo positivo de éstas por parte de todos sus integrantes.
- *Inteligencia ética*. Es la capacidad que manifiesta la escuela para fomentar el aprendizaje y la práctica congruente de los valores éticos fundamentales entre todos sus miembros.

En una organización inteligente los líderes son responsables de construir espacios

donde la gente expande continuamente su aptitud para comprender la complejidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, son responsables de aprender.

La función esencial del líder (Senge, 1990: 424) consiste en diseñar los procesos de aprendizaje a través de los cuales el personal de la organización puede abordar productivamente situaciones críticas y desarrollar su dominio de las disciplinas de aprendizaje.

En ese sentido, se debe tener muy claro que no existen respuestas universales y preconcebidas para resolver los distintos problemas que afrontan las instituciones educativas; cada organización es distinta y con una cultura propia que hace necesario un abordaje integral en donde se reconozcan las particularidades de cada centro escolar.

Las instituciones educativas, por tanto, deberían ser los espacios donde más se reflexionara y discutiera sobre educación; sin embargo, la tendencia al activismo, al mecanicismo y otras prácticas que se disfrazan de modernidad han provocado que las escuelas abandonen su auténtico sentido pedagógico.

Resulta primordial, ante la presencia de diversas transformaciones en las instituciones educativas, vigilar que la racionalidad con la que este proceso se lleva a cabo, evite perder la valoración del ser humano, sus ideales de justicia, solidaridad y superación moral.

En las escuelas, más que pregonar discursos de calidad y eficiencia, se debe promover un tipo de cultura que promueva la conciencia para evitar la formación de consumidores voraces, procurando educar seres humanos que entiendan la trascendencia de la vida y sus responsabilidades éticas y morales hacia sí mismos y hacia su sociedad, capaces de cuestionar lo que habitualmente se ha presentado como incuestionable y capaces de desarrollar una auténtica praxis comunicativa.

En ese sentido conviene reflexionar sobre los planteamientos que realiza el poeta norteamericano George Carlin en *La paradoja de nuestro tiempo*, (citado por Lepeley, 2003:15) donde describe las enormes contradicciones que se presentan en los seres humanos y en las creencias actuales, planteamientos que se transcriben a continuación:

Hoy tenemos edificios más altos, pero temperamentos más cortos,
carreteras más anchas, pero puntos de vista más estrechos.
Gastamos más pero conseguimos menos,
compramos más pero disfrutamos menos.
Tenemos casas más grandes, pero familias más pequeñas,
más comodidades, pero menos tiempo para aprovecharlas.
Tenemos más estudios, pero menos sentido común,
más conocimiento, pero menos juicio
más expertos, pero más problemas,
más medicinas, pero menos bienestar físico.
Bebemos demasiado, fumamos demasiado, gastamos sin límite.
Reímos muy poco, manejamos muy rápido, nos enojamos muy rápido.
Nos acostamos muy tarde, nos levantamos cansados, leemos muy poco.
Miramos demasiada televisión, y oramos muy poco.

Hemos multiplicado nuestras posesiones, pero reducido nuestros valores.
Amamos poco y odiamos mucho.
Hemos aprendido cómo ganarnos la vida, pero no sabemos vivir,
hemos agregado años a la vida, pero no vida a los años.
Hemos ido y regresado de la luna,
pero difícilmente cruzamos la calle para saludar a un vecino.
Hemos conquistado el espacio externo,
pero sabemos muy poco de nuestro espacio interno.
Hemos hecho cosas más grandes, pero no cosas mejores.
Vamos limpiando el aire, pero contaminando nuestra alma.
Hemos logrado desintegrar el átomo, pero no nuestros prejuicios.
Escribimos más, pero aprendemos menos.
Construimos más computadoras para mantener más información,
publicamos más que nunca, pero tenemos menos comunicación.
Éstos son los tiempos de comida rápida, pero digestión lenta,
de mayor cantidad de alimentos, pero menos nutritivos,
de personas altas y temperamentos cortos,
de más tiempo libre, pero menos placer en disfrutarlo,
de profundas ganancias, pero relaciones superficiales
y de paz mundial, pero batallas hogareñas.

A partir de la realidad expuesta con gran lucidez por George Carlin, cabe reflexionar sobre cuál ha sido la contribución de la escuela ante esta problemática que ha llevado a abandonar, o al menos limitar, el aporte humano y social que tienen las instituciones educativas.

Pareciera ser que, lamentablemente, el crecimiento y expansión cuantitativa de la escuela no ha ido de la mano con el fortalecimiento de las cuestiones fundamentales de las personas y de la sociedad. Ése puede ser el riesgo cuando de pronto se emprenden "cambios o innovaciones educativas" que dejan de lado el componente fundamental que es la naturaleza humana y social de los procesos educativos.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ ¿Por qué la necesidad del cambio y la innovación en el contexto del trabajo educativo?
- ✓ ¿Cómo hacer prevalecer el auténtico sentido del cambio y la innovación educativa?
- ✓ ¿Cuál es la relación que usted identifica entre la orientación hacia la innovación educativa y los aspectos éticos?
- ✓ ¿Cómo se pueden fomentar en las instituciones educativas los distintos tipos de inteligencia descritos en este capítulo?

8. Retos y perspectivas de las instituciones educativas

"Los ignorantes del siglo XXI no son aquellos que no pueden escribir ni leer, son aquellos que no pueden aprender y desaprender y volver a aprender"

ALVIN TOFFLER

IDEAS CLAVE

- Compromisos de la escuela ante la realidad actual y futura que se manifiesta en nuestras sociedades.
- La vital importancia de una formación orientada al desarrollo de la conciencia ciudadana.
- Las escuelas como entidades estrechamente vinculadas al entorno.
- El debate de la credibilidad y confianza hacia las instituciones educativas.

El replanteamiento del papel de la escuela ante los nuevos problemas y necesidades

Como se ha señalado anteriormente, la escuela actual no ha podido responder de manera total y efectiva a las demandas que plantea la sociedad de nuestro tiempo. En ese sentido, de los tres ejes del trabajo escolar que actualmente se destacan –*calidad, equidad* y *formación ciudadana*–, se puede sostener que el funcionamiento de los centros escolares dista mucho de estar organizado para que estos aspectos se logren (Delval, 2006).

Por ejemplo, en el apartado de *calidad*, las instituciones educativas, prácticamente de todos los niveles escolares, son cuestionadas frecuentemente por las insuficiencias en el

aprendizaje y formación proporcionada a los estudiantes. En los niveles de educación básica y bachillerato, los resultados de las pruebas estandarizadas de alcance nacional ratifican los problemas que de alguna manera se perciben desde hace tiempo en áreas como las matemáticas, la comprensión lectora y las ciencias. Un factor que ha contribuido en gran medida a esta problemática es el notable incremento de contenidos escolares que se ha generado en las últimas décadas, lo cual ha repercutido en el elevado número de asignaturas y de temas en oposición a los limitados resultados de aprendizaje que manifiestan los alumnos.

En lo referente al aspecto de *equidad*, es un hecho que en muchos países aún existen vacíos importantes ante el compromiso de garantizar la equidad educativa. Además de las limitaciones de acceso a los diferentes niveles educativos, sobre todo medio y superior, se presentan dificultades de aprendizaje en los estudiantes ya incorporados al proceso escolar como consecuencia de las grandes diferencias sociales, económicas y culturales de la población. En ese sentido, las escuelas han resultado muy eficientes para hacer creer a los "desertores" de ella que no tienen derecho a los frutos de la modernidad por no estar lo suficientemente preparados para participar en los procesos de desarrollo que se generan en nuestro tiempo.

Si las democracias modernas no logran avanzar significativamente en el camino de la equidad y la justicia social, estas mismas democracias sufrirán graves regresiones (González, 2007), pues la pobreza no atendida es el disparador más peligroso de las tentaciones de ambición de poder.

La calidad y la extensión de los niveles educativos son elementos claves para incorporar a la población a los satisfactores que presenta el mundo actual. Estos componentes inciden de forma sustantiva en la superación de la pobreza y tienen un factor de costo más bajo que otros elementos del mercado (Didriksson, 2007). Asimismo, el esfuerzo social de la educación para los más pobres incide positivamente en la redistribución del ingreso y en la equidad. De esta forma, desde la escuela será importante fortalecer la atención a las necesidades mínimas de nutrición, salud y desarrollo psicosocial de los alumnos, sobre todo de los más pequeños y los más vulnerables, como es el caso de los segmentos de la población más marginados: grupos indígenas, campesinos, trabajadores informales urbanos, inmigrantes, minorías étnicas, entre otros y dependiendo de contextos.

En lo que respecta al asunto de la *equidad de género*, la cual desde luego es una prioridad para muchos países, será necesario que las instituciones educativas asuman una reflexión y postura sustentada en torno al tema, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones este tipo de problemáticas y necesidades sociales son utilizadas por los sistemas educativos y por las propias instituciones con un interés o tinte político, que le da una connotación muy diferente a la que de origen debe tener.

Con respecto al eje centrado en la *formación ciudadana* se puede observar cómo la educación actual no ha resultado la más adecuada para proporcionar una formación para la vida y preparar para participar como auténtico ciudadano en una sociedad democrática

(Delval, 2006). En ese sentido, podemos afirmar que existe una contradicción importante entre lo que se enseña al alumno en las instituciones escolares y las problemáticas que los estudiantes viven y enfrentan en la vida cotidiana.

Por todo lo anterior la escuela necesita replantear varias de sus premisas y esquemas de trabajo, a fin de dar una respuesta cabal y pertinente a las demandas sociales e individuales. Por ejemplo, la tendencia tradicional de formar a los alumnos para la obediencia debe dejar de ser una de las preocupaciones importantes de la escuela. Ahora lo que se requiere es desarrollar en ellos el espíritu crítico y la capacidad de discernimiento para poder tomar decisiones apropiadas acordes a su nivel de madurez y, además, para no ser presa fácil de los intereses de distintos grupos o sectores.

Por ello, el aula debe ser utilizada como un espacio social para ensayar y vivenciar la toma de decisiones y la participación democrática. Acostumbrarse a discutir en la escuela los problemas de la vida cotidiana, lo cual resultará más significativo que aprender lecciones teóricas y rutinarias que fundamentalmente exigen del alumno atención, memorización y, en el mejor de los casos, comprensión de los contenidos, que por ende son percibidos generalmente como aburridos.

Paradójicamente a su esencia, los centros escolares están generando en los alumnos una respuesta diferente a los fines mismos del conocimiento y la cultura que promueven, por ejemplo, la escuela plantea como uno de sus propósitos centrales el acercamiento a la cultura universal a través, entre otras cuestiones, del fomento a la lectura. Sin embargo, las prácticas educativas estereotipadas propician, en muchas ocasiones, el efecto contrario que es el rechazo a la lectura y el desinterés por la cultura en general.

Otra situación que se presenta, ahora en el plano de la ética, es la discrepancia que particularmente es experimentada por los jóvenes con respecto al aprendizaje de los valores y las normas, ya que por un lado está la moralidad teórica que han aprendido tanto en el hogar como en la escuela y, por otra parte, la práctica real de dichos valores en la vida cotidiana, percibiendo lo poco que concuerdan estos dos ámbitos.

En el compromiso de desarrollar valores y comportamientos positivos en los estudiantes, la escuela debe otorgar especial atención al análisis y enfrentamiento del problema de la violencia, agresión y maltrato que existe a nivel social y que las instituciones reproducen al interior de sus estructuras. Resulta común pensar que el problema de la agresión en la escuela es una cuestión que se genera y desarrolla en el nivel de las relaciones entre alumnos, sin embargo, es conveniente analizar el contexto global de las prácticas educativas, ya que la agresión, el rechazo, la falta de inclusión, y en general los problemas de inequidad, son situaciones que en la mayoría de los casos son reflejo de lo que el estudiante percibe en su ambiente social, familiar y escolar.

Frecuentemente, la cultura de la escuela manifestada a través de sus directivos, profesores y demás personal es, consciente o inconscientemente, el medio en que se proyectan las prácticas de inequidad hacia la comunidad escolar en su conjunto. Ante esta situación será necesario que la escuela transforme su rol tradicional para convertirse en un espacio de análisis de la información, donde se promueva la conciencia en los

estudiantes sobre diversos aspectos como son los derechos humanos y la formación del juicio moral que previene y sensibiliza para contrarrestar el desarrollo de la corrupción, la violencia y el crimen, que tanto afectan a nuestra sociedad.

Situación de los jóvenes

En lo que respecta a los jóvenes, existe una notable confusión y ansiedad en ellos al no sentirse preparados para incorporarse al mundo adulto, lo cual ha propiciado la prolongación de su situación de dependencia con respecto a la familia. Así podemos observar en la actualidad el caso de muchos adultos jóvenes que a pesar de tener una edad más que propicia para formar su propia familia, en realidad no desean establecer ningún vínculo o compromiso en firme para ello, o el caso más delicado de aquellos jóvenes que están en la situación de no estudiar ni trabajar.

Todavía hace algunos años era una práctica común en los estudiantes, sobre todo los que ya estaban incorporados a una licenciatura o posgrado, el combinar el estudio con el trabajo para poder sustentar sus gastos personales, sus propios estudios y su contribución a las necesidades familiares; sin embargo, ahora muchos estudiantes, aún en estudios de maestría, permanecen sin trabajar prefiriendo continuar bajo el amparo y protección de la familia.

Con la intención de contrarrestar estos problemas, las instituciones escolares deben estar abiertas a modificar sus paradigmas, los cuales en la mayoría de las ocasiones han sido rígidos y apegados a esquemas convencionales. En ese proceso resulta fundamental que el profesor deje de ser un transmisor de información para convertirse en un asesor del grupo.

El trabajo educativo debe estar centrado en el alumno con fines de autoaprendizaje, pero donde el profesor también asuma un papel dinámico, de motivación y de investigación, (Didriksson, 2007) como mediador y facilitador de la cultura académica, como constructor de nuevos conocimientos y motivador de la curiosidad del alumno por el saber, por el deseo de aprender y por el gusto de trabajar en equipo. Asimismo deberá desarrollar la competencia para favorecer en los alumnos el saber manejar y aprovechar los conflictos como fuente de aprendizaje y superación de las situaciones que se les van presentando.

La formación ciudadana como prioridad

En este aspecto es conveniente reconocer de inicio lo que implica ser ciudadano. Una persona que ha desarrollado una conciencia ciudadana es capaz de participar de forma responsable en la vida social, empezando por reconocer y entender los problemas a los cuales se enfrenta como individuo y como sociedad, además de ser capaz de comprender con empatía las diferentes perspectivas e intereses de los distintos grupos, y de aportar y participar en la construcción de soluciones viables para los problemas comunes.

La formación de una visión y conducta ciudadana implica que la persona es capaz de convivir, cooperar y, en un momento dado, competir con otros pero siempre a través de medios racionales y pacíficos, que no atenten contra la integridad y dignidad de las otras personas. En ese punto, es común entre los círculos académicos, sobre todo aquellos que se declaran de enfoque humanista, el reconocer la *empatía* como un aspecto valioso en la formación de los niños, jóvenes y adultos.

En estricto sentido es relativamente fácil hablar de la *empatía*, sin embargo, resulta todo un desafío comprometerse de manera profunda y auténtica con la aplicación de ésta. En nuestra sociedad actual se ha ido conformando una atmósfera de insensibilidad para entender y comprometerse verdaderamente con las necesidades de los otros, esto se denota a través de diferentes conductas y actitudes que proyectan las personas, pero además se manifiesta a través de expresiones como las siguientes: "mientras a mí no me afecte…", "primero yo, los demás no me interesan", "es justo lo que se merecía, él se lo buscó", entre muchas otras que reflejan la pobre sensibilidad para comprender e involucrarse de fondo en la situación de las otras personas.

Por otra parte, una de las tareas fundamentales de la escuela deberá ser el desarrollar en los alumnos una genuina identificación con respecto al valor de la responsabilidad y, para ello, es imprescindible que la escuela abandone su papel autoritario y de control, procurando facilitar en los alumnos la adopción de responsabilidades cada vez más significativas y trascendentes, en donde se tengan claras las consecuencias que se generarán si dichas responsabilidades no se cumplen. Es lógico deducir que si la mayor parte de las responsabilidades escolares tradicionalmente ha recaído en el profesor, lo esperable es que los alumnos estén a la expectativa de lo que se les indique deben hacer, con lo cual se refuerza el vínculo de dependencia con respecto a los adultos. En base a tal virtud, será importante fomentar en los alumnos el interés por participar en la elaboración de las normas que incidan en el actuar y beneficio de todos, a efecto de respetarlas y cumplirlas y, en todo caso, decidir colectivamente lo que se deberá hacer cuando alguien no las respete.

Es importante subrayar que la adhesión de los estudiantes y en general de toda la comunidad escolar a los valores fundamentales no se da por decreto y mucho menos por imposición. Por ejemplo, no se puede exigir a los integrantes de la escuela colaborar en programas altruistas, aunque estén embebidos de un aparente enfoque de responsabilidad social. La solidaridad no puede imponerse sino que se logra por una sensibilización y convicción personal que la escuela debe orientar y fomentar.

El cuidado del medioambiente

Formar para una ciudadanía moderna implica, entre otras cuestiones, la educación para el cuidado del medio ambiente como un compromiso ético de respeto hacia la vida en todo el planeta. Es importante formar en los estudiantes una visión orientada al desarrollo sostenible, que si bien tiene un fuerte componente ambiental, también implica los componentes de responsabilidad social y el de sustentabilidad financiera. Por lo tanto,

no es conveniente separar el desarrollo estrictamente económico de un país, de una región o de cualquier organización, de la responsabilidad social y ambiental que conlleva; en otras palabras, no se puede pretender crecer o consolidarse económicamente a costa del sacrificio de nuestro mundo y de las demás personas.

Esta necesidad de generar una conciencia ciudadana ante el problema ambiental es expresada por González (2007: 85) cuando plantea: "Ciertamente, en forma individual cada uno de nosotros puede racionalizar el uso del agua, cuidar los bosques, clasificar los residuos domésticos para favorecer y agilizar su reciclaje y, sobre todo, propiciar a través de la difusión de los eventuales impactos del cambio climático, una transformación social que contribuya a modificar los hábitos de consumo de las personas. Sólo así podremos reducir los niveles de contaminación y recuperar un medio ambiente más saludable".

Ligado a este compromiso de sustentabilidad, la escuela debe contribuir a generar conciencia entre los niños y jóvenes sobre la necesidad de un consumo inteligente, moderado y crítico de bienes, servicios e información. En el fondo de esta necesidad está el problema cultural del hiperconsumo que está vinculado a la búsqueda de satisfactores banales provenientes, la mayoría de las veces, de necesidades artificiales, lo cual ha propiciado una práctica de derroche, tanto de dinero, como de energía y tiempo de las personas. En ese sentido, las generaciones jóvenes suelen ser un blanco de atención prioritario para las grandes empresas y otros grupos orientados a satisfacer intereses particulares, por lo que resulta vital prepararlos para enfrentar este entorno cargado de mensajes y estrategias de manipulación, que se difunden a veces en forma directa y en otras de manera velada.

En torno a este asunto, internet y las redes sociales tienen un impacto de primera importancia, ya que a través de estos medios prolifera una enorme cantidad de mensajes e información, mucha de ella valiosa, pero otra gran parte, sesgada o nociva. Todo ello sin dejar de reconocer que por la fuerza que han cobrado estos medios resulta difícil ignorarlos o limitar su uso.

Un ejemplo concreto en ese sentido planteado por González (2007) son las fiestas tradicionales de fin de año, cada vez más desvirtuadas de su origen, que reflejan un verdadero tsunami de ofertas, promociones y "ganchos" repletos de verdades a medias o de mentiras rotundas. Toda esta batería de anuncios por diferentes medios se orientan en el fondo a un único propósito: seducir a los consumidores y, en especial, a los más jóvenes.

Por ello, es importante que desde las primeras etapas educativas se enseñe a los niños a desarrollar una visión crítica y reflexiva de sus acciones y hábitos, tanto de consumo como de acercamiento a las herramientas tecnológicas de información pero, en este proceso, la utilización de estrategias didácticas innovadoras por parte de la escuela resulta fundamental, a fin de no incurrir en acciones estereotipadas que provoquen un efecto opuesto al que originalmente se pretende.

Las tecnologías de la información y comunicación son un componente clave para favorecer el desarrollo de habilidades de aprendizaje, porque hacen posible un cambio

pedagógico en la relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante, y promueven la interactividad y el aprendizaje proactivo (Didriksson, 2007). Sin embargo, como ya se ha destacado anteriormente, es importante que se fomente en los alumnos un sentido racional y crítico de estos recursos a fin de no convertirse en fines en si mismos sino, fundamentalmente, en medios para alcanzar propósitos más profundos y trascendentes.

Es igualmente importante que la escuela se convierta en una instancia que oriente a los alumnos para el uso creativo y productivo del tiempo libre, pero no a través de actividades impuestas y preestablecidas, sino procurando adentrarse en los intereses y motivaciones intrínsecas de los estudiantes, que permitan la creación de un programa genuino y atractivo, capaz de generar una respuesta favorable por parte de los estudiantes.

La escuela tiene que asumir el reto de aumentar el campo de intereses de los alumnos, de no quedar limitada a lo que de inicio les gusta o les atrae, pero nuevamente, en esta labor, la creatividad de las estrategias que se utilicen resultará un factor primordial para la consecución significativa de este propósito.

Las instituciones educativas y su vinculación con el entorno

Por mucho tiempo los centros escolares han sido instituciones cerradas al exterior, es decir, entidades alejadas de lo que acontece en el entorno inmediato y mediato. Esta situación se ha venido modificando poco a poco, pero en la práctica todavía se mantiene en buena medida la separación entre lo que se vive y aprende en la escuela y lo que demanda el mundo real. En el caso de los estudiantes del nivel superior sigue siendo vigente la situación de que el alumno aprende o reaprende lo más actualizado de su profesión hasta el momento en que se incorpora al campo laboral y empieza a ejercer dicha profesión.

En la escuela, la utilización del ambiente como fuente de problemas de estudio todavía ha resultado limitada, el alumno "aprende" una cantidad enorme de conocimientos que en el mejor de los casos sólo le permitirán acreditar satisfactoriamente sus asignaturas, pero que resultan inoperantes para su incorporación a la realidad social o profesional. El teoricismo, el enciclopedismo, el cientificismo y el pragmatismo son manifestaciones de esta polarización entre la teoría y la práctica en los distintos campos del conocimiento.

La escuela y, especialmente, la práctica de los profesores en ocasiones han perdido de vista que la realidad está ahí como un elemento valioso e indispensable para ser recuperada por los alumnos en el estudio cotidiano. Si bien hay diversos intentos por impulsar este propósito, lo cierto es que aún se realiza a través de acciones parciales, inconexas y sin la organización y secuencia que serían necesarias. La escuela misma como objeto de análisis ha sido poco utilizada en ese sentido.

Si los centros escolares no han podido desarrollar para sus estudiantes ese vínculo con

la realidad cotidiana, resulta lógico suponer que las escuelas han estado lejos de convertirse en espacios de cultura y de aprendizaje para beneficio de la comunidad en su conjunto.

Recientemente se han abierto o reforzado algunos canales de acercamiento con los padres de familia, con las escuelas de los niveles previos y posteriores, con las empresas, con los organismos de diversos sectores, con los colegios profesionales y con las autoridades educativas, entre otros sectores, sin embargo, muchas de estas acciones han caído en esquemas convencionales y burocráticos que no han permitido ir más allá de los parámetros formales establecidos.

En este caso nuevamente se presenta el hecho de dar prioridad a las evidencias formales, llámense convenios, acuerdos y otros esquemas de vinculación donde lo que imperan son los protocolos, las estadísticas, las ceremonias, las notas informativas o como popularmente se dice "salir en la foto". En muchos de los casos el impacto o beneficio real para los estudiantes pasa a segundo término o bien es utilizado como estrategia política o de mercado. Por lo anterior, será primordial que las instituciones educativas trasciendan estos esquemas burocráticos para hacer de la vinculación con el entorno una estrategia verdaderamente enriquecedora para los diferentes sectores de la sociedad.

La credibilidad y confianza depositada en la escuela

La diversidad de factores y situaciones enunciadas en los apartados anteriores han dado lugar a una afectación o disminución en el nivel de confianza y credibilidad hacia las instituciones educativas. En realidad, los centros escolares y los profesores en particular, son objeto frecuente de críticas por parte de las diferentes instancias de la sociedad. Uno de los aspectos que más se cuestiona es la pérdida del sentido de autoridad que se ha ido sufriendo en la escuela; los propios padres de familia suelen poner en tela de juicio la actuación de la institución y de los profesores, con lo cual disminuye su ya de por sí escasa autoridad ante los ojos de los estudiantes.

En el caso de los alumnos, la falta de confianza y credibilidad hacia la escuela es una consecuencia natural al identificar muchas incongruencias que observan cotidianamente en la vida escolar por parte de sus profesores, directivos y otros colaboradores. La escuela dice una cosa y práctica otra, se enseñan teóricamente diversos valores o prácticas que en la realidad los integrantes de la propia escuela no aplican. Por otra parte, los alumnos se ven obligados a realizar tareas a las que no encuentran ningún sentido, mientras que el mundo que les rodea resulta mucho más atractivo e interesante que estudiar las materias escolares.

Por tal razón es imprescindible que la escuela desarrolle un *alto sentido de congruencia* en toda su actuación, es decir, si se desea recuperar la confianza de la sociedad, la escuela debe asumir la congruencia como una forma de cultura cotidiana, practicada tanto por los profesores, como por el personal administrativo de todas las

áreas y de manera fundamental por parte de sus directivos.

Si se desea contribuir a la formación de personas, en principio felices y autónomas, que tengan las herramientas para utilizar el conocimiento y que sean capaces de integrarse a la vida social como ciudadanos activos, es necesario transformar sustancialmente las prácticas de las instituciones educativas, partiendo de infundir de manera genuina confianza a los alumnos en su propias capacidades. Sólo por esta vía se puede recuperar posteriormente la identificación y confianza en la tarea educativa de las instituciones.

A partir de renovar y acrecentar la credibilidad hacia la escuela por parte de los estudiantes, se tendrá que derivar una estrategia para que el resto de los sectores e instancias reconozcan la importante labor de las instituciones educativas.

Sin embargo, cabe destacar que, como sucede en todos los ámbitos de la vida humana cuando se merma la confianza, la manera más efectiva de recuperar ésta es a través de la autenticidad en el trabajo cotidiano, en el cual se proyecte el deseo real de transformar y mejorar el estado actual de una situación, que se refleje sustancialmente a través de las prácticas mismas y no, como frecuentemente se pretende, por medio de vanos discursos o compromisos ambiguos que forman parte de las rutinas protocolarias de muchas instituciones.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

- ✓ ¿Por qué es importante que las instituciones educativas replanteen su compromiso ante la realidad actual y futura de nuestras sociedades y del mundo?
- ✓ En su opinión, ¿las instituciones educativas han logrado contribuir a contrarrestar los problemas relacionados con la falta de equidad? ¿En qué? ¿Cómo?
- ✓ Desde su perspectiva, ¿por qué es verdaderamente importante que la escuela contribuya de manera profunda a la formación de la conciencia ciudadana?
- ✓ ¿Cuáles pueden ser los alcances y límites de la vinculación de la escuela con su entorno?
- ✓ ¿Cómo se puede recuperar y fortalecer la credibilidad y confianza perdidas hacia las instituciones educativas?

Epílogo

En este epílogo se refieren, de manera sintética, algunas de las creencias o formas de concebir determinados aspectos inherentes a la vida escolar, por parte de distintos trabajadores de las instituciones educativas. Estos testimonios se han obtenido a partir de la realización de entrevistas, tanto a docentes de diversas áreas, como a personal administrativo, de instituciones públicas y privadas, que imparten educación en los niveles básico hasta superior.

Las respuestas vertidas por los entrevistados se han organizado en seis apartados generales, presentando a continuación algunas que, desde mi perspectiva, resultan interesantes y reveladoras del sentir del personal de las instituciones educativas. Los apartados son:

- Significado personal que se atribuye a trabajar en una escuela.
- Percepción social de la docencia.
- Concepción de calidad educativa y la mejor manera de evaluarla.
- Sobre el nivel de comunicación que existe.
- Espíritu de servicio en la institución.
- Cómo son percibidos los líderes de la institución educativa.

Significado personal que se atribuye a trabajar en una escuela

Con respecto a este primer planteamiento, la respuesta de uno de los entrevistados podría ubicarse en un esquema convencional y mecanicista, pues denota que simplemente se adhiere a lo que le van requiriendo sus superiores sin mayor cuestionamiento:

> "Además de que es mi fuente de ingresos me gusta trabajar en una escuela porque conoces muchas personas de diferente carácter, nivel de estudios, etc., y eso hace que aprendas, bueno, cuando hay disposición de la gente. A mí me gusta cumplir con mi trabajo para no tener problemas, si me dicen que haga algo pues lo hago sin quejarme y no hay problema".

Otra de las personas entrevistadas, en su respuesta destaca los valores que intenta reflejar en su trabajo:

"…desempeñar mis funciones con eficiencia y ética aplicando en todo momento los valores personales y laborales para dar un ejemplo de superación, profesionalidad y honestidad".

Otro de los entrevistados fue un poco más analítico en su respuesta y expresó lo siguiente:

"Aquí es diferente de trabajar en una fábrica, nosotros no fabricamos tuercas ni tornillos, recibimos niños que serán los hombres y mujeres del mañana. Si no se les dan buenas bases, en el futuro tendrán muchos problemas, ya lo estamos viendo ahora con muchos niños y jóvenes que están perdidos y son unos 'buenos para nada'… A veces se nos olvida eso en las escuelas, tanto a los maestros como a los directivos y a todo el personal".

Como podemos advertir en las respuestas anteriores existe una heterogeneidad de significados y expectativas en cuanto a lo que significa trabajar en una institución educativa, lo cual contribuye al alto grado de ambigüedad que prevalece en muchos aspectos de la vida escolar.

Percepción social de la docencia

En este apartado se preguntó a algunos docentes sobre cuál consideraban que era la valoración del trabajo docente por parte de la sociedad. Un profesor comenta:

"Creo que actualmente está muy desvirtuada la imagen del maestro, sobre todo en el nivel básico. Casi todos pensamos que son gente poco trabajadora, que buscan dar clases por tener muchas vacaciones al año. A nivel universitario y posgrado está mejor valorada. Cuando hablas de que das clases te consideran como gente lista. Al maestro lo consideran como alguien listo pero que no le gusta trabajar".

Otro profesor expresa:

"La labor del maestro no es cien por ciento reconocida, la sociedad demanda mucho más del maestro, a veces el maestro hace todo lo posible porque las cosas no operen bien, la sociedad ve que los maestros faltan a sus obligaciones y la sociedad no ve el cambio. Tenemos que hacer que la sociedad vea que las instituciones realmente quieren cambiar".

Concepción de calidad educativa y la mejor manera de evaluarla

Ante este interrogante la respuesta de uno de los entrevistados se enfocó principalmente a la labor del profesor, resaltando el paradigma del docente como transmisor de contenidos, que en nuestro tiempo resulta obsoleto y claramente superado, expresándolo de la siguiente manera:

"Para mí calidad educativa es saber transmitir el conocimiento de un profesor a sus alumnos. Claro que este profesor debe contar con amplia experiencia en la materia que imparte. Se puede carecer de infraestructura o de equipo necesario para una buena educación, pero no serviría de nada tener todo esto si el profesor realmente no sabe transmitir este conocimiento, el cual le daría el valor agregado a los alumnos. Creo que para evaluar la calidad educativa la opinión del alumno es muy importante, puede ser por medio de encuestas, pero considero que también cuentan otros aspectos que en conjunto darían como resultado una buena evaluación, como la evaluación del jefe directo, de compañeros de trabajo, etc."

Sin embargo, llama la atención la respuesta de otra de las personas entrevistadas, la cual en un tono de franqueza y un tanto de crítica respondió:

"Sinceramente yo no entiendo que es eso de calidad, y estoy casi seguro que mucha gente en la escuela donde trabajo está en las mismas, parece que sólo la enfocan a llenar y llenar formatos, muchos de ellos sin ninguna importancia. Para mí la calidad es simplemente que todo el personal haga bien lo que tiene que hacer, que sean responsables, que traten bien a la gente, que el trabajo se haga con cariño porque de ahí comemos. Que no se hagan o tomen medidas sólo para cumplir con el sistema de calidad, basta de justificar todo con el tema de la calidad. En cuanto a cuál es la mejor manera de evaluarla yo creo que la respuesta sincera que nos dan los alumnos y toda la gente que atendemos es la mejor manera. Cuando se ven las caras agradecidas de los alumnos, o cuando ves que verdaderamente están creciendo como personas".

Sobre el nivel de comunicación que existe

En este apartado uno de los entrevistados comentó:

"Depende mucho de las autoridades o jefes la buena interacción y comunicación, ya que ellos establecen los modos de trabajo y lineamientos a seguir y motivan o promueven la buena o mala interacción o comunicación entre sus subordinados y con otras personas. Por eso depende mucho del área, hay algunas muy cordiales y otras a las que ni quieres acercarte. Mucha gente involucra la parte personal y no distinguen entre eso y el trabajo, por lo que surgen los malos entendidos. A veces se nota egoísmo y falta de madurez personal y profesional".

Ante el mismo asunto de la comunicación institucional otro entrevistado expresó:

"Hay ocasiones en las que uno no sabe lo que pasa en la escuela, la información no llega a todos niveles. No se nos informa de actividades que tiene la institución o a veces se nos avisa ya en el momento. En la institución hay mucha gente que no se conoce. Nos vemos pero no sabemos quiénes somos, falta una sonrisa cada vez que nos encontramos en el pasillo. En ocasiones no existe el saludo menos aún la

conversación. En general no nos vemos como equipo, las áreas trabajan muy aisladas, cada quien tira para su lado".

Otro de los entrevistados destacó la prioridad que se le asigna a la comunicación escrita:

"Todo se quiere por escrito y a veces lo que se solicita es de un día para otro, se gasta mucho papel, muchas veces se queda la información en los escritorios y no llega a todos".

El mismo entrevistado al referirse a las reuniones que se realizan con el personal de la escuela comentó:

"Las reuniones de trabajo, cuando las hay, generalmente no están organizadas y casi siempre son más informativas que de trabajo, la mayoría de las veces no se llega a compromisos y sólo se enfocan a regaños o maltratos".

En torno a ese mismo punto otro entrevistado comenta:

"No se hacen reuniones con personal de mi rango, no existen para todos los niveles".

Espíritu de servicio en la institución

En cuanto a la calidad en el servicio de su institución, uno de los entrevistados señaló:

"Algunas áreas no desean servir o informar sobre los diferentes asuntos, en ocasiones ponen trabas. Muchas personas no tienen una identificación con la institución y parece que no les gusta su trabajo, tienen actitudes burocráticas y en ocasiones groseras. Falta calidad en el servicio tanto para el personal interno, alumnos y a veces hacia las personas externas".

En el mismo sentido otro entrevistado comentó de manera contundente:

"Muchas veces la atención se da según como les cae la persona, hay gente poco trabajadora o que comete errores y trata de culpar a otros y eso hace que se tengan fricciones. Hay algunas personas que no son competentes ni ayudan a la institución".

Uno más de los colaboradores de una institución educativa comentó al respecto:

"En la mayoría de los compañeros, es motivado por la compensación monetaria, sólo si se les va a pagar, lo hacen; el personal ya no está tan dispuesto a dar más. Son muy pocas las personas que trabajan con buena disposición y esto va en

función del cargo que desempeñan".

Cómo son percibidos los líderes de la institución educativa

En este apartado se presenta un mosaico muy variado con respecto a la percepción que tienen los trabajadores de sus líderes o directivos institucionales. De manera sintética algunas de esas percepciones se presentan a continuación.

> "La directora de la escuela donde trabajo es una persona muy comprometida y ante todo muy humana. Claro que quiere que la escuela progrese como negocio pero nunca a costa de sacrificar a las personas, nos da nuestro lugar a todos, desde el trabajador más humilde hasta la persona más preparada. Por eso cuando nos pide algún apoyo por supuesto que lo damos con mucho gusto y creo que ése es el sentir de prácticamente todos mis compañeros y de los mismos alumnos".

Lo anterior contrasta con la siguiente respuesta de otro de los entrevistados:

> "Cuando no se tiene visión por parte de la dirección de la escuela esto provoca que se esté más pendiente de cosas superficiales. En la experiencia que vivo en la escuela donde trabajo no hay visión académica por parte del líder, no se toma una postura de verdadero conocimiento y por lo tanto la escuela no progresa. A los alumnos y a muchas personas que trabajan en la escuela no se les exige, todo se les justifica y con ello se fomenta la mediocridad".

Otro de los entrevistados contrastó su respuesta con lo que sería el ideal o el *deber ser*, expresándolo de la siguiente manera:

> "Un buen líder debería poseer una excelente capacidad de planificación, organización y distribución de las funciones que cada puesto debe desempeñar, además de supervisar la carga de trabajo y evaluar el desempeño del personal. Es quien debería entregarse con el mayor esfuerzo al trabajo junto con su personal en el momento en que se requiere. Es quien debería saber compensar y reconocer el esfuerzo de la gente, no necesariamente a nivel económico. Sin embargo, todo esto que debería ser, en el caso de la escuela donde trabajo no sucede frecuentemente".

De esta manera se han presentado sólo algunos fragmentos reveladores de lo que el personal de las instituciones educativas expresa en torno a sus percepciones y experiencias concretas relacionadas con la vida escolar.

Más que hacer un análisis exhaustivo de lo comentado por los entrevistados, la intención de presentar estos testimonios es sacar a la luz sólo algunas de las formas de pensar y las reflexiones que los trabajadores de los centros escolares han expresado y compartido.

Desde luego que el mejor análisis y la mejor conclusión es la que usted, como lector,

pueda hacer al respecto.

Bibliografía

Beltrán, F. y San Martín, Á. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Bolívar, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. En Escudero, J. M. y González, M.T. (Coords.) *Profesores y escuela ¿hacía una reconversión de los centros y la función docente?*, pp.251-282. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Bolívar, A. (1996). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En Zabalza, M. *Reforma educativa y organización escolar,* Vol. II, pp.915-944. Santiago de Compostela: Tórculo.

Darling-Hammond, L. (1994). Perfomance-based assessment and Educational Equity. *Harvard Educational Review;* 64 (1), pp.5-30.

Davini, M. C.(1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Díaz, A. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.* México: UNAM-Nueva Imagen.

Didriksson, A. (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento.* México: UNESCO.

Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela: dirección, liderazgo y gestión escolar.* México: Paidós.

Escudero, J. M. *et al*. (1998). *Evaluación de programas, centros y profesores.* Murcia: Universidad de Murcia.

Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica docente sobre la personalidad de los enseñantes.* Madrid: Narcea.

Evans, R. (1996). *The human side of the school change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gairín, J. *et al*. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de equipos directivos de los centros educativos.* Madrid: CIDE.

González, M. T. *et al*. (2007). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson.

González, E. (2007). *Desafíos y horizontes: por un humanismo en acción para una mejor sociedad.* México: Océano.

Guízar, R. (2008). *Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones*. México: McGraw-Hill.

Gvirtz, S. y De Podestá, M. E. (2007). *Mejorar la gestión educativa en la escuela*. Buenos Aires: Granica.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

Herrejón, M. E. y Villafaña, G. (2005). *Facilitar: un camino para educar el amor*. Guadalajara: Desafío Editores.

Huberman, S. (1994). *Cómo aprenden los que enseñan.* Buenos Aires: Aique. Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE] (2003). *Diplomado dirigido a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Latapí, P. (1996). Educación: donde nos inventamos a nosotros mismos. *Tiempo Educativo Mexicano I*, México: UNAM.

Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación.* México: McGraw-Hill.

Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. México: Universidad Iberoamericana-Antrophos.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar,* 24, p.49.

McCormick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares.* Madrid: Morata.

Moncayo, L. (1994). La enseñanza un quehacer complejo. *Educar* (7), (2) julio-septiembre. Guadalajara: Secretaría de Gobernación del Estado de Jalisco.

Narro, J. (2011). *Presente y futuro de México: la necesidad del cambio.* Discurso presentado en el I Foro Nacional de Presidentes de las Legislaturas de los Estados.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

Nidelcoff, T. (1987). Los contenidos que se transmiten en la escuela. *Análisis de la práctica docente.* México: UPN.

Nieto, J. (2007). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En González, M.T. *Organización y gestión de centros escolares.* Madrid: Pearson.

Ponce, A. (1990). *Educación y lucha de clases.* México: Ediciones de Cultura Popular.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1987). *La práctica docente y la formación de maestros.* En *Análisis de la práctica docente.* México: UPN.

Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación,* 5, pp.45-65.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Buenos Aires: Granica.

Taylor, J. (2007). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En Gvirtz, S. y de Podestá, M.E. *Mejorar la gestión educativa en la escuela*. Buenos Aires: Granica.

Colección
EDUCACIÓN HOY

AGÜERA, I.: *Curso de Creatividad y Lenguaje.*

—Estrategias para una lectura reflexiva.

—Ideas prácticas para un currículo creativo.

—¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.

—Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre...

AGUILERA, C y VILLALBA, M.: *¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.*

ALONSO, A. M.ª: *Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo.*

ANTUNES, C.: *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.*

BADILLO, R. M.ª: *Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. Didáctica, del ser.*

BATLLORI, J.: *Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.*

—Juegos que agudizan el ingenio: 111 enigmas sorprendentes y muy divertidos.

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.ª D.: *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.*

BLASE, J. y KIRBY, P. C.: *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar.*

BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años.*

BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología Cognitiva y Experimental.*

CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.: *El desarrollo psicomotor. Desde la infacia hasta la adolescencia.*

CANDAU, V. M.: *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza.*

CARRERAS, Ll. y otros: *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.*

CERRO, S.: *Elegir la excedencia en la gestión de un centro educativo.*

CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.*

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.*

DÍAZ, C.: *La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.*

DUSCHL, R.: *Renovar la enseñanza de las Ciencias.*

ESCALERA CASTILLO, I.: *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.*

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.*

FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social.*

GABRIEL, G.: *Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades.*

GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: *Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria.*

GARCÍA PRIETO, A.: *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social.*

GARNETT, S.: *Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje.*

GÓMEZ, M.ª T.; MIR, V.: *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.*

—y SERRATS, M.ª G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.*

GONNET, J.: *El periódico en la escuela. Creación y utilización.*

GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos.*

HARRIS, S.: *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares.*

ITURBE, T.: *Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad.*

—y DEL CARMEN, I.: *El Departamento de Orientación en un centro escolar.*

JACQUES, J. y P.: *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica.*

KNAPCZYK, D.: *Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina.*

LOOS, S. y HOINKIS, U.: *Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico.*

LOUIS, J. M.: *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar.*

LUCAS, B. y CLAXTON, G.: *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética.*

LLOPIS, C. (Coord.): *Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía.*

MAÑU, J. M.: *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia.*

MARUJO, H. A.: *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.*

MENCÍA, E.: *Educación Cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo.*

MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: *Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces.*

MORA, J. A.: *Acción tutorial y orientación educativa.*

MORAINE, P.: *Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje.*

MUNTANER, J. J.: *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral.*

MUZÁS, M. D.; BLANCHARD, M. y SAN-DÍN, M. T.: *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.*

NAVARRO, M.: *Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo.*

NOVARA, D.: *Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas.*

ONTORIA, A. y otros: *Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar.*

—*Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta.*

—*Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.*

—*Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.*

OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos.*

PASCUAL, A. V.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela.*

PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.ª V.: *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento.*

PERPIÑÁN, S.: *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes».*

PIANTONI, C.: *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.*

PIKLER, E.: *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.*

POINTER, B.: *Actividades motrices para niños con necesidades educativas especiales.*

POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.: *Cómo vivir con un niño/a hiperactivo/a. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar.*

PROT, B.: *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender.*

RAMOS, F. y VADILLO, J.: *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra.*

ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa.*

RUEDA, R.: *Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria*.

—*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.*

SALVADOR, A.: *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE*.

SÁNCHEZ, S. C.: *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo.*

SANTOS, M. A.: *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.*

SCHWARTZ. S, y POLLISHUKE, M.: *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado.*

SEGURA, M.: *El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento.*

—y ARCAS, M.: *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.*

SOLER FIÉRREZ, E.: *La práctica de la inspección en el sistema escolar.*

STACEY, K. y GROVES, S.: *Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático.*

TORRE, S. de la, y otros: *El cine, un entorno educativo*.

TORREGO, J. C. (Coord.): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.*

—*La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnas/os ayudantes.*

TRAIN, A.: *Agresividad en niños y niñas.*

TRIANES, M.ª V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.*

VAILLANCOURT, G.: *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil.*

VIEIRA, H.: *La comunicación en el aula.*

VILA, A.: *Los hijos «diferentes» también crecen. Cuando los hijos deficientes se hacen mayores.*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2016
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Cubierta: Fernando García de Miguel

ISBN papel: 978-84-277-2042-8
ISBN ePdf: 978-84-277-2043-5
ISBN ePub: 978-84-277-2238-5

Todos los derechos reservados

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (**www.cedro.org**) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantía ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

M.A. Santos Guerra
La Evaluación como Aprendizaje
CUANDO LA FLECHA IMPACTA EN LA DIANA
narcea

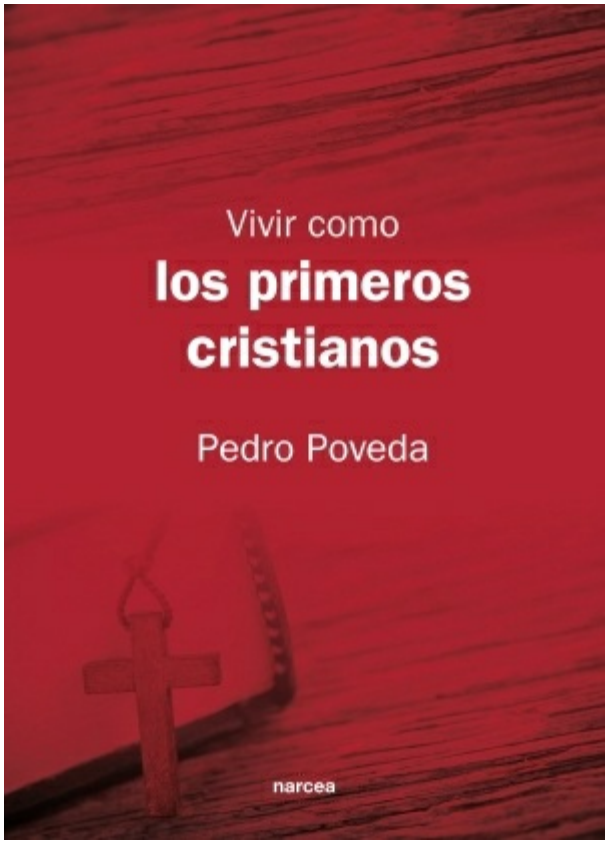
La evaluación como aprendizaje

Guerra, Miguel Ángel Santos
9788427720749
176 Páginas

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso resulta decisivo preguntarse por la naturaleza del mismo, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye.

La evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para
mejorar las prácticas que aborda. La metáfora de la flecha que impacta en la diana sirve para comprender, de manera palmaria, que se puede hacer la evaluación para clasificar, comparar, seleccionar o, sencillamente, calificar. Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, la dinámica de los centros, la formación de los profesores y la implantación de las reformas.

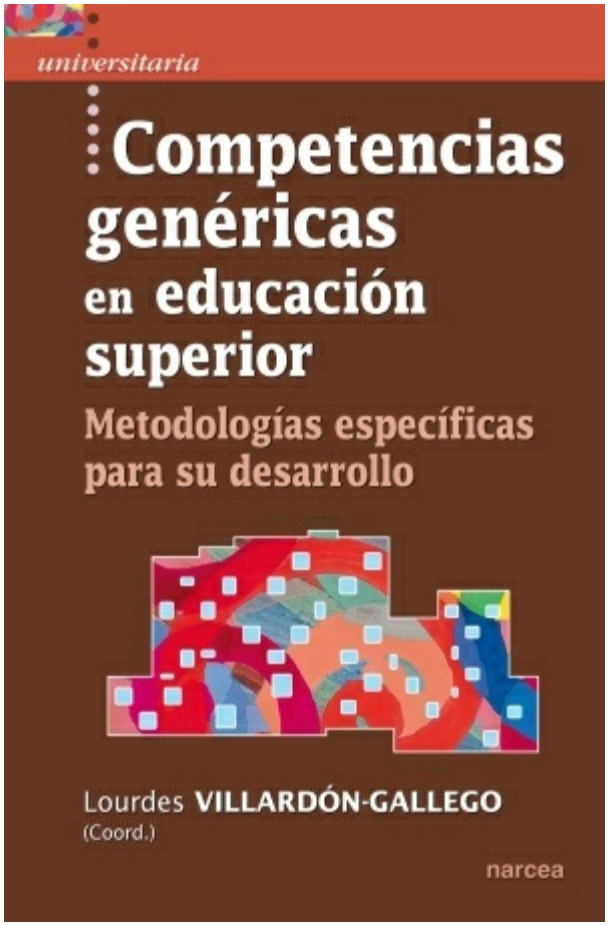

Vivir como
los primeros
cristianos
Pedro Poveda
narcea

Vivir como los primeros cristianos

Poveda, Pedro
9788427721456
120 Páginas

Dentro de la obra espiritual de san Pedro Poveda, "Vivir como los primeros cristianos" recoge uno de los aspectos fundamentales de su pensamiento: la vuelta a la vocación arrolladora de los hombres y mujeres de la primitiva Iglesia que fueron capaces de cambiar la historia con el testimonio de una fe vivida en la entraña del mundo hecha aliento, levadura y sal.

Los pensamientos, entresacados de su amplia producción literaria, nos ofrecen, como en pinceladas, las características propias del cristiano que quiere ser un verdadero seguidor de Jesús y un atento servidor de los que le rodean. Fe, tolerancia, alegría, humildad, oración, audacia, seguimiento…, van apareciendo a través de las páginas de este libro con esa contundencia y el convencimiento tan característicos de su autor que mueven a tomar en serio a ejemplo de los primeros cristianos, la vida cotidiana.


universitaria
Competencias genéricas en educación superior
Metodologías específicas para su desarrollo
Lourdes VILLARDÓN-GALLEGO
(Coord.)
narcea

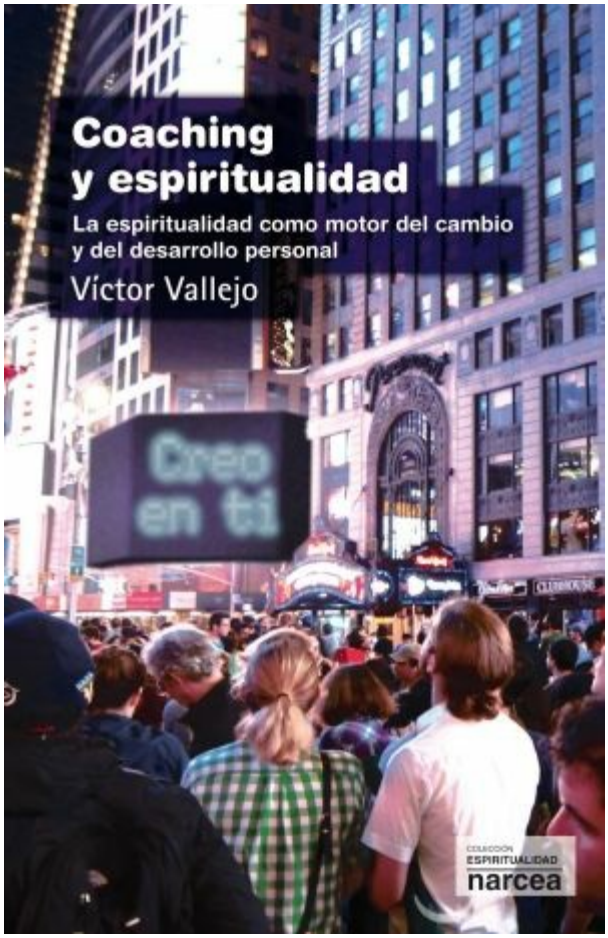
Competencias genéricas en educación superior

Villardón-Gallego, Lourdes
9788427721760
192 Páginas

La transformación tecnológica, económica y social de este siglo afecta de una manera importante al ámbito laboral, variando los requerimientos profesionales hacia las competencias. En una sociedad en cambio, los profesionales deben ser adaptables, flexibles e innovadores. Estas cualidades enlazan directamente con las competencias genéricas, cuyo desarrollo se convierte en un objetivo formativo innegable en la universidad.

Sin embargo, el profesorado encuentra serias dificultades para llevar a cabo esta función, en gran parte debido al desconocimiento de propuestas metodológicas que permitan trabajar dichas competencias.

El libro ofrece al docente universitario estrategias y recursos didácticos para desarrollar competencias genéricas dentro de las asignaturas. La obra se centra en algunas competencias seleccionadas según criterios de utilidad, transversalidad y presencia en los perf iles profesionales: la competencia para aprender, la comunicación escrita, el trabajo en equipo, la competencia emprendedora y la competencia comunicación interpersonal.


Coaching
y espiritualidad
La espiritualidad como motor del cambio
y del desarrollo personal
Víctor Vallejo
Creo
en ti
COLECCIÓN
ESPIRITUALIDAD
narcea

Coaching y espiritualidad

Vallejo, Víctor
9788427721807
128 Páginas

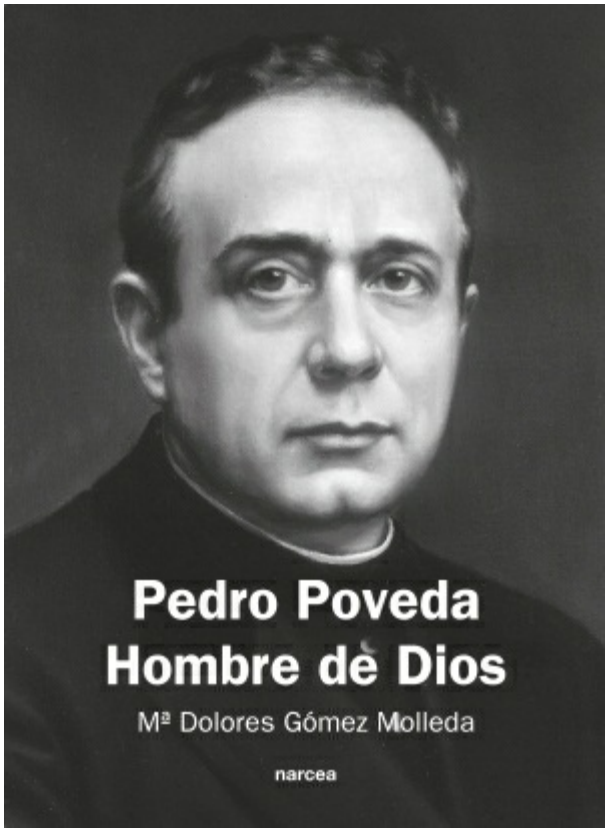
Cómpralo y empieza a leer

¿Cómo te encuentras? ¿Cómo te encuentras a ti mismo cuando andas perdido? ¿Qué tipos de encuentro has tenido a lo largo del día de hoy? ¿Cómo te encuentras ante un acontecimiento que te des-borda, que te hace salir más allá de tu piel? ¿Has sentido alguna vez la Inmensidad? ¿Cómo fue?

Estas son las preguntas poderosas a las que responde el autor en este libro, escrito con sencillez y profundidad, fácil de leer y muy motivador. Todas estas características son las propias de un coach que cuenta con una gran experiencia. El coaching espiritual nos ayuda a descubrir y mantener la mirada en nuestra vivencia espiritual de tal modo que se convierta en una experiencia significativa, cargada de sentido y poder transformador. El modelo de coaching que el autor nos presenta nos sitúa en un proceso de cambio y de mejora continua que nos abre al encuentro con nosotros mismos, con los demás y con lo Trascendente; tres tipos de encuentro que definen toda forma de espiritualidad.

Cuidar nuestra vida interna, nuestra relación con los que nos rodean y abrirnos a la Trascendencia resulta una inversión a largo plazo que mejorará nuestra calidad de vida, nuestra forma de afrontar el trabajo y desarrollará al máximo nuestro potencial. Por estas razones, Coaching y espiritualidad se presenta como un libro útil para aquellos que quieren mejorar su vida en cualquier situación en la que se encuentren con la seguridad de que en sus páginas encontrarán recursos para entrar en su interior y sacar de él lo mejor que tienen.

Cómpralo y empieza a leer


Pedro Poveda
Hombre de Dios
Mª Dolores Gómez Molleda
narcea

Pedro Poveda

Gómez Molleda, Mª Dolores
9788427722118
72 Páginas

La semblanza interior de un hombre profundamente unido a Dios, libre bajo la soberanía del espíritu y atento a las necesidades de sus contemporáneos. Pedro Poveda buscaba, sencillamente, una forma de vivir lo 'sacro' en lo desacralizado y profano, al modo de los primeros cristianos. Su figura y su obra constituyen una renovación y una pauta para la presencia evangelizadora de los creyentes en la sociedad actual.

Índice

Portadilla 2
Título 3
Índice 4
INTRODUCCIÓN 6
1. ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS 9
Algunas consideraciones sobre la noción de institución escolar. 9
Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas. 11
La complejidad propia de las instituciones educativas. 16
2. CULTURA ESCOLAR Y FACTOR HUMANO 18
Concepciones sobre el trabajo en las instituciones educativas. 18
La desvirtuada división entre personal docente y administrativo. 19
La naturaleza del trabajo académico. 21
La función docente. 25
El mundo de los directivos. 26
Las subculturas: expectativas diferentes y conflictos de intereses. 27
La pérdida del sentido educativo y de la razón de ser de la escuela. 29
3. LA COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO DEL TRABAJO ESCOLAR 32
La comunicación formal y no formal. 32
Las prácticas burocráticas en la comunicación escolar. 34
El rumor como compensación ante una débil comunicación organizacional. 36
La comunicación comprometida: columna vertebral de la dinámica institucional. 37
4. EL LIDERAZGO EDUCATIVO 40
El liderazgo en la escuela. 40
Rasgos fundamentales de los líderes educativos. 42
Mitos sobre los directivos escolares y sus prácticas de liderazgo. 49
Hacia una nueva forma de ejercer el liderazgo. 52
Análisis de problemas, negociación y toma de decisiones. 52
La formación de líderes educativos. 54
El espacio personal de los líderes. 56

5. CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO ESCOLAR 59
Calidad de vida y ambiente escolar. 59
El sentido de pertenencia. 61
La calidad de los procesos. 62
Calidad y valor social del conocimiento. 64
La calidad del servicio escolar. 64
6. LA EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 67
El sentido de la evaluación institucional y su vínculo con el proceso de planificación. 67
Fuentes y modalidades de la evaluación institucional. 69
Hacia una evaluación que contribuya a la mejora institucional. 71
7. EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES 74
El cambio y la innovación en las instituciones educativas. 74
Hacia el desarrollo de instituciones inteligentes. 76
8. RETOS Y PERSPECTIVAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS 81
El replanteamiento del papel de la escuela ante los nuevos problemas y necesidades. 81
La formación ciudadana como prioridad. 84
Las instituciones educativas y su vinculación con el entorno. 87
La credibilidad y confianza depositada en la escuela. 88
EPÍLOGO 90
BIBLIOGRAFÍA 96
Página de créditos 102